

**DETERMINACIÓN DEL PERFIL DE COMPETENCIAS
DEL DOCENTE UNIVERSITARIO, DESDE LA MIRADA
DEL ACADÉMICO, EN EL MARCO DE UN MODELO
ORIENTADO AL DESARROLLO DE COMPETENCIAS
DE LOS ESTUDIANTES EN LA UNIVERSIDAD
SANTO TOMAS (CHILE)**

TESIS DOCTORAL 2016

María Priscilla Rojas Polanco

Director: Dr. José Manuel Ríos Ariza



**Publicaciones y
Divulgación Científica**

AUTOR: María Priscilla Rojas Polanco

 <http://orcid.org/0000-0001-9458-0277>

EDITA: Publicaciones y Divulgación Científica. Universidad de Málaga



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional:

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode>

Cualquier parte de esta obra se puede reproducir sin autorización
pero con el reconocimiento y atribución de los autores.

No se puede hacer uso comercial de la obra y no se puede alterar, transformar o hacer
obras derivadas.

Esta Tesis Doctoral está depositada en el Repositorio Institucional de la Universidad de
Málaga (RIUMA): riuma.uma.es

Dedicatoria

Dedico este estudio a todos quienes, de alguna manera, contribuyeron a que yo pudiera sortear cada uno de los desafíos impuestos, y llegar a este momento.

A mis padres, por su amor eterno, a mis profesores, en especial a José Manuel por su dedicación al desarrollo del conocimiento, y quien siempre me animó a seguir adelante.

Y en especial, a ti, que estás en algún lugar... y sé que estás mirándome y haciendo ¡¡¡hurras!!! por este logro.

Gracias de Corazón.

Índice

CAPÍTULO I	9
Introducción	10
1.1. Problematización	12
1.1.1. Enunciado del problema	12
1.1.2. Objeto de estudio:	14
1.1.3. Preguntas de investigación	14
1.1.4. Objetivos del estudio:	15
1.1.4.1. Objetivo General	15
1.1.4.2. Objetivos Específicos	15
1.2. Identificación de variables	17
1.3. Importancia del estudio	18
CAPÍTULO II	22
2.1 Marco teórico	23
2.1.1 Introducción	23
2.1.2 La educación superior en el siglo XXI	28
2.1.3 La calidad en el marco del Aseguramiento de la Calidad en Educación Superior	38
2.1.4 Contexto de la educación Superior en Chile	42
2.1.5 Rol del docente en la formación universitaria	55
2.1.6 Hacia una aproximación teórica de del concepto de competencias	64
2.1.7 Clasificación o tipología de las competencias	72
2.1.8 Perfil competencial del docente universitario	74
2.2 Marco contextual	90
2.2.1 Corporación Educativa Santo Tomas.	92
2.2.2 Universidad Santo Tomas (UST)	94
CAPÍTULO III	112
3.1 Metodología del estudio	113
3.1.1 Métodos	113
3.1.2 Técnicas e instrumentos de recolección de información	117
3.1.2.1 Metodología de levantamientos de perfiles de competencia	117
3.1.2.2 Entrevista	118
3.1.2.3 Encuestas de opinión	119
3.1.2.4 Revisión bibliográfica	120
3.1.3 Etapas del estudio	121

3.1.4	Operacionalización de las variables.....	139
3.1.5	Clasificación del estudio.....	150
3.1.6	Contexto, población y muestra de estudio	151
3.1.7	Plan de Análisis	152
3.1.8	Elaboración de datos	153
CAPITULO IV.....		155
4.	Análisis de los datos y resultados.....	156
4.1.	Primera Parte: análisis y resultados de preguntas introductorias.....	156
4.1.1.	Variable Género.....	157
4.1.2.	Variable Categoría profesional en la Institución.....	157
4.1.3.	Variable: facultad a la que están asociados los docentes.....	159
4.1.4.	Variable cargo profesional	162
4.1.5.	Variable años de experiencia de docencia en educación superior	166
4.1.6.	Variable años de experiencia docente en la Institución	170
4.1.7.	Variable niveles de la carrera que atiende como profesor de aula	174
4.1.8.	Variable. Cantidad de estudiantes que atienden como profesor de aula en el semestre	175
4.1.9.	Variable. Tipo de capacitación en el área de Educación	177
4.2.	Segunda Parte: análisis de datos y discusión de resultados de competencias del docente universitario.....	181
4.2.1.	Análisis global de las competencias en estudio.....	184
4.2.1.1.	Análisis global de las competencias según dimensión Importancia	184
4.2.1.2.	Análisis global de las competencias, según dimensión dominio de la competencia	187
4.2.1.3.	Brecha de entre la dimensión importancia y dominio de la competencia en estudio.....	189
4.2.2.	Análisis y resultados de las competencias del perfil y variables en estudio.....	191
4.2.2.1.	Variable. Facultad a la que pertenece el docente.....	191
4.2.2.2.	Variable: categoría profesional.....	198
4.2.2.3.	Variable cargo que ocupa en la institución	201
4.2.2.4.	Variable años de experiencia de docencia en Educación Superior.....	205
4.2.2.5.	Variable: tipo de capacitación en el área de educación.....	209
4.2.3.	Tercera parte. Análisis y resultados de las funciones que definen las competencias en estudio. ...	214
4.2.3.1.	Competencia C1: planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje.....	214
4.2.3.2.	Competencia C2: estrategias metodologías y recursos didácticos.	219
4.2.3.3.	Competencia C3: evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje.....	224
4.2.3.4.	Competencia C4: investigación e innovación.	228

4.2.3.5.	Competencia C5: tecnologías de la comunicación e información.....	235
4.2.3.6.	Competencia C6: conocimiento del estudiante.....	239
4.2.3.7.	Competencia C7: comunicación efectiva.....	244
4.2.3.8.	Competencia C8: liderazgo y creatividad.	248
4.2.3.9.	Competencia C9: relaciones interpersonales y resolución de problemas.	252
4.3.	Cuarta parte: resultados y análisis de encuesta “Actuación docente”.....	256
4.3.1.	Pregunta 1	256
4.3.2.	Pregunta 2.	258
4.3.3.	Pregunta 3:	260
4.3.4.	Pregunta 4	263
4.3.5.	Pregunta 5.	264
4.1.1.	Pregunta 6.	266
4.1.2.	Pregunta 7.	268
4.1.3.	Pregunta 8.	269
4.1.4.	Pregunta 9.	270
4.1.5.	Pregunta 10.	272
4.1.6.	Pregunta 11.	274
CAPITULO V		277
5.	Conclusiones y proyecciones	278
5.1.	Conclusiones.....	279
5.1.1.	Respecto del perfil del colectivo muestral	279
5.1.2.	Perfil de competencias del docente universitario	280
5.2.	Proyecciones.....	293
REFERENCIAS BIBLIOGRAFÍA.....		299
ANEXOS		305
Anexo: Encuesta sobre “Competencias Docentes en Educación Superior”		306
Anexo Encuesta Actuación Docente		315
Anexo Analisis de Fiabilidad del Instrumento.....		319
Anexo Tablas Estadísticas.....		335

Índice de Matrices

Matriz nº 1. Focos de la investigación.....	16
Matriz nº 2. Función docente viarios autores.....	78
Matriz nº 3. Matriz de competencias consolidadas.....	122
Matriz nº 4. Matriz de valoración.....	137
Matriz nº 5. Descriptor de competencias	140

Índice de Tablas

Tabla nº 1. Categoría profesional	158
Tabla nº 2. Categoría profesional v/s género.....	159
Tabla nº 3. Porcentajes de docentes según facultad a la que pertenecen	160
Tabla nº 4. Distribución por facultad v/s genero	161
Tabla nº 5. Cargo profesional	164
Tabla nº 6. Cargo profesional-género	165
Tabla nº 7. Años de experiencia docente	167
Tabla nº 8. Años de docencia en ES y género	168
Tabla nº 9. Años de experiencia docente en Educación Superior	169
Tabla nº 10. Años de docencia en la institución v/s categoría profesional	171
Tabla nº 11. Años de docencia v/s genero	172
Tabla nº 12. Años en la institución v/s Cargo	172
Tabla nº 13. Niveles en los que realiza docencia	175
Tabla nº 14. Número de estudiantes que atiende en el semestre	176
Tabla nº 15. Tipo de capacitación v/s categoría profesional	177
Tabla nº 16. Tipo de capacitación- Cargo profesional	179
Tabla nº 17. Tipo de capacitación – género.....	180
Tabla nº 18. Matriz de valoración	182
Tabla nº 19. Simbología de la competencia según dimensión.....	183
Tabla nº 20: Nivel de importancia de la competencia	185
Tabla nº 21: nivel de dominio de la competencia.	187
Tabla nº 22. Importancia de las competencias según facultad	191
Tabla nº 23. Dominio de la competencia según facultad a la que pertenecen	197
Tabla nº 24. Importancia de la competencia según categoría profesional.....	198

Tabla nº 25. Dominio de la competencia según categoría profesional _____	200
Tabla nº 26. Importancia de las competencias según cargo _____	201
Tabla nº 27. Dominio de la competencia según cargo _____	204
Tabla Nº 28. Importancia según años de docencia en aula en ES _____	205
Tabla nº 29. Dominio según años de experiencia docente en aula en ES _____	208
Tabla nº 30. Importancia según tipo de capacitación _____	210
Tabla nº 31. Dominio según tipo de capacitación _____	212
Tabla nº 32 Promedio y DS de funciones de la competencia C1: planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje _____	216
Tabla nº 33. Porcentaje según escala de valoración _____	218
Tabla Nº 34 funciones de la competencia estrategias de enseñanza y aprendizaje _____	221
Tabla nº 35. Porcentajes según niveles de valoración funciones de la Competencia C2 _____	223
Tabla nº 36. Funciones de la competencia: evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje _____	226
Tabla Nº 37. Porcentajes según niveles de valoración funciones de la Competencia C3 _____	227
Tabla Nº 38. Funciones de la competencia C4: investigación e innovación _____	230
Tabla Nº 39. Distribución porcentual según importancia y dominio de las funciones de la C4 _____	234
Tabla Nº 40. Funciones de la competencia 5 tecnologías de la comunicación e información _____	237
Tabla nº 41. Distribución porcentual según importancia y dominio de las funciones de la C5 _____	238
Tabla Nº 42. Funciones de la competencia 6: conocimiento del estudiante _____	241
Tabla nº 43. Distribución porcentual según importancia y dominio de las funciones de la C6 _____	243
Tabla nº 44. Funciones de la competencia 7: comunicación efectiva _____	245
Tabla nº 45. Distribución porcentual según importancia y dominio de las funciones de la C7 _____	247
Tabla nº 46. Funciones de la competencia 8: liderazgo y creatividad _____	248
Tabla nº 47. Distribución porcentual según importancia y dominio de las funciones de la C8 _____	251
Tabla Nº 48. Funciones de la competencia 9 relaciones interpersonales y resolución de problemas _____	253
Tabla Nº 49. Distribución porcentual según importancia y dominio de las funciones de la C9 _____	255
Tabla Nº 50. ¿Por qué es profesor universitario? _____	257
Tabla nº 51. Número de profesoras y profesores, según las opciones más seleccionadas _____	258
Tabla nº 52. Distribución porcentual pregunta 2 por categoría profesional _____	259
Tabla nº 53. Distribución porcentual de pregunta 3: debilidades por categoría profesional _____	261
Tabla nº 54 . Pregunta nº 4: aspectos pedagógicos y didácticos mejorados _____	263
Tabla nº 55 pregunta 5: aspectos que requieren formación _____	265
Tabla nº 56. Pregunta 6: ámbitos que no requiere de formación externa _____	267
Tabla nº 57. Pregunta 7: cursos en los que participaría _____	268

Tabla nº 58. Pregunta 8: modalidades de cursos en los que participaría	270
Tabla nº 59. Pregunta 9 métodos /técnicas didácticas utilizadas	271
Tabla nº 60. Pregunta 10 Recursos Didácticos utilizados	273
Tabla nº 61. Pregunta 11: Plataformas e- learning	275

Índice de gráficos

Gráfico nº 1 Distribución porcentual según género.....	157
Gráfico nº 2. Distribución porcentual según categoría.....	158
Gráfico nº 3. Distribución porcentual del género en relación a la categoría profesional	159
Gráfico nº 4. Distribución porcentual por facultad según categoría profesional.....	161
Gráfico nº 5. Facultad vs género	162
Gráfico nº 6. Cargo profesional vs categoría profesional.....	165
Gráfico nº 7. Cargo profesional v/s género.....	165
Gráfico nº. 8. Años de Experiencia docente en ES.....	167
Gráfico nº 9. Años de experiencia docente en ES v/s Género.....	168
Gráfico nº 10. Años de experiencia docente en ES y cargo profesional.....	170
Gráfico nº 11. Años en Institución – categoría profesional	171
Gráfico nº 12. Años de experiencia docente en la institución v/s cargo que ocupa.....	174
Gráfico nº 13. Niveles de la carrera en los que realiza docencia.....	175
Gráfico nº 14. Número de estudiantes que atiende en el semestre.....	176
Gráfico nº 15. Tipo de capacitación- categoría profesional	178
Gráfico nº 16. Tipo de capacitación vs cargo profesional	180
Gráfico nº 17. Capacitación v/s género.....	181
Gráfico nº 18 Importancia de la competencia	186
Gráfico nº 19. Competencias según nivel de dominio	188
Gráfico nº 20 brecha entre el nivel de importancia y nivel de dominio de las 9 competencias es estudio.....	190
Gráfico nº 21. Brecha entre nivel de importancia asignada y nivel de dominio	201
Gráfico nº 22. Importancia según cargo.....	203
Gráfico nº 23. Dominio de la competencia según cargo	204
Gráfico nº 24 Importancia según años de docencia en aula.....	206
Gráfico nº 25. Dominio según años de experiencia docente en aula.....	209
Gráfico nº 26 Importancia de las competencias según tipo de perfeccionamiento en educación.....	211
Gráfico nº 27. Dominio de la competencia según tipo de perfeccionamiento	213

Gráfico nº 28. Brecha entre el nivel de importancia y nivel de dominio de las funciones de la C1	217
Gráfico nº29. Comparación de la valoración dada a cada función	219
Gráfico nº 30. Brecha entre el nivel de importancia y nivel de dominio de las funciones de la C2	222
Gráfico nº 31 Distribución porcentual de las funciones de la C2 según importancia y dominio	224
Gráfico nº 32. Brecha entre el nivel de importancia y nivel de dominio de las funciones de la C3	226
Gráfico nº 33. Distribución porcentual de importancia y dominio para las funciones de la C3	228
Gráfico nº 34. Brecha entre el nivel de importancia y nivel de dominio de las funciones de la C4	231
Gráfico nº 35. Distribución porcentual de importancia y dominio para las funciones de la C4	235
Gráfico nº 36. Brecha entre el nivel de importancia y nivel de dominio de las funciones de la C5	237
Gráfico nº 37. Distribución porcentual de importancia y dominio para las funciones de la C5	239
Gráfico nº 38. Brecha entre el nivel de importancia y nivel de dominio de las funciones de la C6	241
Gráfico nº 39. Distribución porcentual de importancia y dominio para las funciones de la C6	244
Gráfico nº 40. Brecha entre el nivel de importancia y nivel de dominio de las funciones de la C 7	246
Gráfico nº 41. Distribución porcentual de importancia y dominio para las funciones de la C7	247
Gráfico nº 42. Brecha entre el nivel de importancia y nivel de dominio de las funciones de la C 8	250
Gráfico nº 43. Distribución porcentual de importancia y dominio para las funciones de la C8	251
Gráfico nº 44. Brecha entre el nivel de importancia y nivel de dominio de las funciones de la C 9	254
Gráfico nº 45. Distribución porcentual de importancia y dominio para las funciones de la C9	255
Gráfico nº 46. Por qué es profesor universitario v/s categoría profesional	257
Gráfico nº 47. Distribución de la pregunta 2, según categoría profesional	260
Gráfico nº 48. Distribución porcentual de pregunta 3: debilidades	262
Gráfico nº 49. Distribución porcentual de pregunta 4: mejora de aspectos didácticos o pedagógicos	264
Gráfico nº 50. Distribución porcentual de pregunta 5: aspectos que requieren de formación	266
Gráfico nº 51. Distribución porcentual de pregunta 6: ámbitos que no requieren de formación	267
Gráfico nº 52. Distribución porcentual pregunta 7: tipo de curso en los que participaría	269
Gráfico nº 53. Distribución porcentual pregunta 9: métodos/ técnicas didácticas utilizadas	272
Gráfico nº 54. Distribución porcentual pregunta 10: recursos didácticos más utilizados	274
Gráfico nº 55. Distribución porcentual pregunta 11 uso de plataformas e-learning	276
Gráfico nº 56, brecha perfil ideal perfil asumido	290

CAPITULO I

Introducción

La educación superior del siglo XXI ha asumido una de las funciones más relevantes e irrenunciable de la educación, que es lograr calidad en los procesos formativos. Asimismo, los cambios que ha sufrido la sociedad contemporánea en sus distintos ámbitos de acción, tales como los políticos, económicos, sociales, así como los tecnológicos, han conducido a la imperiosa necesidad de modificar y adaptar los modelos de enseñanza universitaria, lo anterior con la finalidad de formar sujetos que adquieran, entre otros tipos de aprendizajes, aprendizajes instrumentales que les permitan seguir aprendiendo a lo largo de la vida (Fraile, 2006). Por lo tanto, la Educación Superior y en especial la Universitaria, se ve enfrentada a un nuevo contexto social y cultural, en el cual es posible observar al menos tres grandes cambios, la globalización, la sociedad del conocimiento y la masificación de la Educación Superior.

Desde esta perspectiva, las instituciones de educación superior han ido modificando el foco del proceso de enseñanza y aprendizaje, desde el centrado en el docente hacia el centrado en el estudiante. Es decir, transitar desde la mirada tradicional, y que todavía impera en muchas de las universidades, tanto a nivel internacional como nacional, hacia un proceso formativo donde los estudiantes, de manera autónoma, crítica y reflexiva, sean capaces de aprender a aprender, aprender a ser y aprender a hacer. Para ello se requiere no solo el cambio en los estudiantes, sino que supone un cambio sustancial en el quehacer del docente, un cambio en la gestión del aula, donde el docente se transforme en un facilitador del proceso de enseñanza y de aprendizaje, cuya finalidad es lograr aprendizajes significativos capaces de desarrollar a su vez capacidades en los estudiantes, para que una vez egresados, puedan dar cuenta de ellas a través de la demostración de las competencias en el mundo laboral.

En este marco, la presente investigación busca relevar el perfil de competencias del docente universitario que aborda un modelo formativo orientado al desarrollo de competencias de los futuros profesionales que están bajo su cargo.

Es así que, se identificaran las competencias para un profesional que asume docencia en la universidad, determinando la importancia que estos profesionales le asignan a cada una de las

competencias, para la construcción de un perfil, además de revelar el nivel de dominio que ellos estiman poseer, en relación a cada una de ellas.

Para arribar a los objetivos planteados, se utilizan las siguientes herramientas y técnicas: revisión bibliográfica, entrevistas y paneles de expertos, encuestas de opinión estructurada y semiestructurada, en el marco de una metodología cuantitativa con rasgos cualitativos.

El estudio se realiza en la Universidad Santo Tomas, institución privada, que tiene 14 sedes, distribuidas a lo largo de Chile. Los colectivos participantes en la investigación son docentes directivos superiores, docentes directivos de escuela, docentes de aula de todas las facultades y carreras, independientes del tipo de contrato que los ligue con la Institución.

1.1. Problematización

1.1.1. Enunciado del problema

La Universidad Santo Tomás (UST) es una institución de educación superior chilena de carácter privado que se sustenta en principios y valores cristianos, los que han sido declarados en su Proyecto Educativo Institucional. En él se da cuenta de la visión, misión y de los propósitos formativos que se espera se desarrollen en el proceso de enseñanza y aprendizaje, que implica la participación activa y el compromiso, tanto de los docentes como de los estudiantes. Para ello, ha establecido un modelo de formación denominado Modelo Educativo Orientado al desarrollo de competencias, sustentado en una formación centrada en el estudiante y en los resultados de aprendizajes de estos, y en coherencia con este modelo formativo, la institución inicio un proceso de renovación curricular que tiene varias vías de desarrollo, entre ellas está el rediseño de las carreras de pregrado cuyos planes de estudio dan cuenta de perfiles de egreso levantados y basados en competencias.

Desde la perspectiva pedagógica, el modelo formativo, está centrado tanto en los resultados de aprendizaje como en el proceso que conduce a ellos, cuyo agente principal es el estudiante, quien debe lograr desarrollar sus capacidades intelectuales, personales y sociales en plenitud, para alcanzar la autonomía que se espera de él, capacidades que deben convertirse en competencias exitosas en el mundo laboral y social. Lo anterior, no se da si en el desarrollo del proceso formativo no está acompañado por docentes académicos que tengan a su vez las competencias requeridas como profesionales de la docencia, competencias tanto específicas (metodologías) como genéricas o blandas.

Este modelo formativo, orientado hacia el Desarrollo de Competencias, está en proceso de instalación plena en la institución. Sin embargo, el perfil docente declarado por la UST, tanto en su proyecto institucional como en los proyectos curriculares de cada carrera, por estar poco operacionalizado, no da cuenta de las competencias específicas, ni genéricas que se requiere para él, por lo tanto no hay evidencia de que los docentes contratados, ya sea a honorarios, como de planta, a cargo de la formación cumplan con dicho perfil. Y por otra parte, no se ha investigado la percepción que estos

docentes tienen de las competencias propias de su perfil, ni menos del dominio que ellos asumen tener de ellas.

Por otra parte, se desconoce el tipo de docencia real que hoy se da al interior del aula, ni se sabe cuáles son las competencias importantes, tanto desde la mirada de los docentes de aula como de los directivos, ni mucho menos el nivel de dominio que ellos estiman poseer en relación a ellas. Hay desconocimiento de cuán cerca o lejos se está del perfil deseado, aún no declarado, ni especificado, en términos de las competencias que debe tener el docente universitario que debe desarrollar al interior del aula la formación deseada y declarada por la institución.

El diseño del perfil docente universitario debería contener competencias genéricas y específicas, desagregadas en funciones, a nivel de lo deseado en la Educación Superior en general. Así como, competencias asociadas a lo establecido en el proyecto educativo institucional y especificado en el Modelo Educativo.

Del mismo modo, este perfil debe quedar abierto para incorporar las particularidades de cada área, carrera y nivel, por tanto, se deben definir criterios para segmentar esta construcción.

Una lógica de construcción del perfil es, a partir del plan de estudios y/o programa de asignaturas (rediseñados), establecer las competencias necesarias en el docente, para poder mediar su desarrollo. No es la única lógica, pero puede ser la más participativa, que cada docente especialista, frente al nuevo programa, se plantea qué es lo que debe saber, saber hacer y cómo ser, y cuán lejos o cerca esta de esta propuesta, en el marco de las competencias exigidas para este profesional de docencia universitaria.

Otra lógica de construcción está basada en levantar la competencia del perfil del docente universitario, utilizando metodologías utilizadas para levantar perfiles profesionales y de egreso. Entre ellas, la metodología de análisis ocupacional y funcional y desde ahí consultar a los docentes en un proceso de validación qué importantes son estas para ellos y cuán cerca o lejos de ellas estiman estar.

Si bien la institución, en su proyecto educativo, esboza el perfil del docente que debería asumir la docencia de pregrado, no ha realizado ningún estudio sistemático de recogida de información, desde

los mismos docentes, para delimitar el perfil del docente universitario en la UST. Más ahora que en los proceso de acreditación lo consideran como un criterio de calidad, asimismo, la incorporación del Sistema de Créditos Académicos Transferibles como un elemento de innovación curricular que tiene el foco en el aprendizaje del estudiante, y que supone la definición de un perfil docente, con indicaciones no solo de competencias, sino también de funciones y tareas a realizar.

El hecho de definir un perfil de competencias del docente universitario surge por la necesidad de identificar y levantar elementos concretos que permitan, focalizar, por una parte, la formación de este profesional, no pedagogo, desde la misma institución, para reforzar y unificar un lenguaje técnico, así como para detectar áreas de mejora o carencias en su desarrollo profesional, asegurando una docencia de calidad requisito esencial de los proceso de aseguramiento de la calidad, como las acreditaciones institucionales y de programas académicos.

1.1.2. Objeto de estudio:

Definición del perfil docente universitario, desde la mirada de los docentes.

1.1.3. Preguntas de investigación

Siendo las competencias el referente normativo que configura el perfil del nuevo docente, en tanto proceso de formación, los instrumentos de investigación que se utilizan se centran en ellas para responder las siguientes preguntas de trabajo; la primera de orden general y las subsiguientes de manera específica

En relación a las competencias del perfil docente universitario:

- a) ¿Qué competencias debe poseer un docente para lograr acciones que favorezcan la apropiación del Modelo Pedagógico Institucional declarado?
- b) ¿Cuáles son las competencias, tanto específicas como genéricas, que perfilan al actual docente de una institución de educación universitaria?

- c) ¿Qué funciones, asociadas a las competencias debe realizar un docente para lograr las acciones que favorecen la apropiación del Modelo Pedagógico Institucional declarado
- d) ¿Qué competencias estima poseer el docente que imparte clases en la Institución?
- e) ¿Qué nivel de importancia le asignan los profesores de la Institución a las funciones descritas para las competencias del perfil docente ideal?
- f) ¿Qué nivel de dominio asumen tener los docentes sobre las funciones que definen las competencias del perfil docente universitario?
- g) ¿Cuál es la brecha que existe entre el perfil docente actual y el perfil docente universitario deseado, en función del Modelo formativo orientado al desarrollo de Competencias?
- h) ¿Ha influido en la formación del perfil docente universitario, los procesos de perfeccionamiento o capacitación relacionados con la docencia realizados en la institución o fuera de ella?

1.1.4. Objetivos del estudio:

1.1.4.1. Objetivo General

Levantar el Perfil de Competencias del Docente Universitario, desde la mirada de los académicos de la Universidad Santo Tomás, en relación con la instalación del Modelo formativo Orientado al desarrollo de Competencias, estableciendo la brecha existente entre el perfil ideal levantado y el dominio asumido por estos académicos.

1.1.4.2. Objetivos Específicos

- 1) Identificar competencias específicas y genéricas que idealmente definen el perfil del docente universitario que asume un Modelo formativo orientado al desarrollo de Competencias.
- 2) Identificar funciones asociadas a las competencias específicas y genéricas que idealmente definen el perfil del docente universitario, que asume un Modelo formativo orientado al desarrollo de Competencias.

- 3) Determinar la importancia de cada una de las competencias que idealmente definen el perfil del docente universitario, desde la mirada de los docentes, a partir de la valoración de las funciones que las definen.
- 4) Establecer el dominio asumido de cada una de las competencias genéricas y específicas por los docentes universitarios, a través de la valoración de las funciones que la definen.
- 5) Describir la brecha que existe entre el perfil docente actual y el perfil docente ideal deseado en función del Modelo formativo orientado al desarrollo de Competencias
- 6) Contrastar las competencias del perfil del docente asumido, con las acciones y tareas que realizan o privilegian en su práctica docente

En la matriz nº1 se muestra, a manera de orientación, la relación entre el foco de las preguntas de investigación, el objetivo específico definido y los procedimientos o instrumentos a utilizar, en relación al objetivo específico definido.

Matriz nº 1. Focos de la investigación

Foco de investigación	Objetivos específicos relacionados	Procedimientos / Instrumentos que se van a utilizar
Competencias que idealmente perfilan al docente universitario en un modelo competencial	1) Identificar competencias específicas y genéricas que idealmente definen el perfil del docente universitario que asume un modelo formativo orientado al desarrollo de competencias.	<ul style="list-style-type: none"> - Revisión bibliográfica - Observación documental - Revisión de documentos oficiales de la institución
	2) Identificar funciones asociadas a las competencias específicas y genéricas que idealmente definen el perfil del docente universitario que	<ul style="list-style-type: none"> - Revisión bibliográfica - Panel de expertos externos e internos - Metodología de levantamiento de perfil: análisis funcional.

	asume un modelo formativo orientado al desarrollo de competencias	
Nivel de importancia de las competencias que idealmente perfilan al docente universitario en un modelo competencial	3) Determinar la importancia de cada una de las competencias, que idealmente definen el perfil del docente universitario, desde la mirada de los docentes, a partir de la valoración de las funciones que las definen.	- Encuesta de opinión Competencias docentes a docentes UST
Nivel de dominio de las competencia que idealmente perfilan al docente universitario en un modelo competencial	4) Establecer el dominio asumido en cada una de las competencia genéricas y específicas por los docentes universitarios, a través de la valoración de las funciones que la definen	
Manifestación de la brecha de perfil real y perfil ideal.	5) Describir la brecha que existe entre el perfil docente actual y el perfil docente ideal deseado en función del modelo formativo orientado al desarrollo de competencias	Análisis comparativo de - Encuestas - Entrevistas - Revisión bibliográfica
Relación entre actuación y competencias asumidas	6) Contrastar las competencias del perfil del docente asumido con acciones y tareas que realizan o privilegian en su práctica docente	Análisis - Encuesta sobre actuación docente y competencias asumidas

1.2. Identificación de variables

Las variables descriptivas, identificadas para este estudio, en relación al perfil de competencias del Docente Universitario son las siguientes:

- Variables dependientes:

- Nivel de importancia de las competencias
- Nivel de dominio de las competencias
- Variables independientes
 - Género
 - Facultad a la que pertenecen
 - Tipo de profesional
 - Cargo
 - Años de experiencia docente en educación superior
 - Años de experiencia docente en la institución
 - Niveles de la carrera que atiende como profesor de aula
 - Tipo de capacitación en el área de educación v/s tipo de contrato

1.3. Importancia del estudio

En la Conferencia Mundial sobre Educación Superior, llevada a cabo en la sede central de la UNESCO, en París (Unesco, 2009), se ratificó el rol social que le cabe a la Educación Superior, y en especial a la institución Universidad, en la construcción de sociedades del conocimiento, en el fomento de la investigación, en la innovación, y la creatividad, todo en un marco de calidad. La calidad de la educación se ha convertido en un tema fundamental en las posibilidades de desarrollo a nivel mundial. Estas mismas ideas están ratificadas en el informe 2011 Educación Superior en Iberoamérica (Brunner, 2011), y en especial se profundiza en documento del la OEI (2010) *Metas 2021: la educación que queremos para la Generación de los Bicentenarios*, que entre otros aspectos, hace hincapié en la necesidad de promover la cooperación orientada a la mejora continua de la calidad de la educación superior.

Por ello, Iberoamérica en general, y en Chile en particular, no están ajenos a estos retos, se espera que sus universidades públicas y privadas, también se hagan cargo, y enfrenten estos y otros desafíos que les impone la sociedad. En este sentido, se espera que las universidades sean el núcleo que asuma el liderazgo con calidad en la educación superior, en cuanto a la creación de conocimientos necesarios para abordar estos desafíos, sin embargo, hay evidencias que a pesar de los progresos realizados, siguen existiendo deficiencias, tanto de acumulación, composición, distribución y

especialmente de calidad en la formación del capital humano que les incumbe, situación que va en desmedro y constituye una barrera que retiene el desarrollo de los países de esta zona (CINDA, 2007).

Sobrellevar y asumir este desafío, le impone a la universidad un cambio sustantivo, no solo a nivel del diseño de los currículos, sino que esencialmente a nivel de la implementación de estos, y de los procesos docentes asociados. Como lo sostiene la Unesco, el acuerdo de Bolonia y la OECD entre otros, lo anterior solo se logrará si se cambia el paradigma formativo de la educación superior, cambiar de una formación basada en objetivos a un enfoque por competencias (CINDA, 2009; 2006), es decir de una formación centrada en el docente a otra centrada en el estudiante.

En este marco, la Universidad Santo Tomas (UST) ha iniciado desde 2011 un proceso de renovación curricular que considera, entre otros aspectos, una formación orientada al desarrollo de competencias, no solo desde la mirada del diseño curricular de sus programas académicos de pregrado y postgrado, sino que principalmente del proceso de implementación del currículo en el aula, lo que pasa por contar, entre otros elementos, con docentes capaces de abordar estos currículos.

El modelo formativo declarado por la institución, supone el logro de un perfil de egreso de sus estudiantes, basado en competencias y en resultados de aprendizaje para cada una de las titulaciones (carreras) en formación. Ello será posible, si entre otros aspectos, se cuenta con una actuación docente que se escape al trabajo tradicional de enseñanza centrada en el profesor, por aquella centrada en el estudiante y su aprendizaje. En este proceso formativo, el rol del docente de aula es fundamental, ya que se le pide que sea guía, orientador y conductor del proceso; capaz de generar instancias de enseñanza y aprendizaje que promuevan el aprender a aprender. Esto supone para el profesional, que asume la docencia de aula en la universidad, la posesión de un conjunto de competencias, traducidas en habilidades profesionales, personales y pedagógicas que debe manejar y demostrar durante el ejercicio de su docencia, y que se constituyen en el conjunto de funciones que definen el perfil docente que la institución debe considerar a la hora de seleccionar a los profesionales, que impartirán clases para asegurar a su vez una docencia de calidad enmarcada en el modelo educativo declarado por la institución. Solo se puede señalar que existe una docencia de calidad, cuando se logra cumplir con las expectativas del egresado, cuando se es capaz de desarrollar en estos, las competencias definidas en el perfil de egreso. El desarrollo de competencias en el egresado,

se relaciona con la adquisición de diversos saberes: el saber hacer en la vida y para la vida, el saber ser, el saber emprender, sin dejar de lado saber vivir en comunidad y saber trabajar en equipo.

La universidad tiene definido qué espera de un docente, en el ejercicio de su desempeño como profesor de aula, es así como define o declara el perfil del profesor UST, quien debería ser un docente comprometido con el Proyecto Institucional Santo Tomás, lo suficientemente flexible para que logre en los estudiantes aprendizaje profundo y autónomo, con disposición a aprender y utilizar estrategias de enseñanza y medios modernos de apoyo, con dominio disciplinar y experiencia en el campo laboral de su profesión y/o especialización, con disposición a vivir un proceso de acompañamiento del alumno, con fuertes vínculos de comunicación, con altos niveles de exigencia en los resultados de aprendizaje, y con posesión de postgrado y experiencia docente comprobada en educación superior.

Por otra parte, uno de los factores que tiene un grado de influencia en el desempeño docente de los académicos, es el hecho de que un número considerable de ellos, carecen de preparación profesional para la docencia. Entonces, nos encontramos con académicos que realizan docencia universitaria, desarrollando una profesión para la cual no fueron formados formalmente, lo que naturalmente tiene implicancias en su práctica de aula, y que a su vez influyen positiva o negativamente en el proceso de aprendizaje de los estudiantes que tienen a su cargo.

No existe ningún estudio formal que dé cuenta y proporcione información confiable acerca de perfil docente declarado por la Institución y el perfil real de los académicos que dictan clases en la Universidad, y si este perfil es coherente con la apropiación que debe generarse para enfrentar el modelo formativo orientado al desarrollo de competencias.

Obtener esta información es fundamental para la universidad, puesto que en su Proyecto Educativo establece la aplicación de un modelo pedagógico que implica ciertas funciones profesionales, personales y pedagógicas que deberían ser manejadas, desde la perspectiva teórico practica , por los profesionales que realizan docencia.

Este estudio pretende proporcionar información válida y confiable acerca de los perfiles reales de los profesores que realizan docencia de aula en las carreras impartidas en las distintas sedes de la UST,

y su distancia con el perfil docente que la institución ha declarado, y que asegure eventualmente, un desempeño exitoso en el marco de la formación orientada al desarrollo de competencias

Asimismo, proporcionará información relevante para que institucionalmente se adopten políticas que favorezcan el desarrollo docente, y focalizar de manera más efectiva y eficiente los procesos de perfeccionamiento, capacitación u otro tipo de acción que apunta a desarrollar y mejorar las competencias del docente de educación superior.

Una de las más apremiante preguntas en el ámbito de la educación hoy es la que podría exponerse de la siguiente manera: ¿Qué tipo de competencias y formación deberían tener los docentes, en cualquier nivel del sistema educativo para declararse como profesionales de calidad?

La literatura existente sobre competencias docentes ha definido un conjunto de competencias o funciones que deben asumir los docentes hoy, ya sea de profesores de centros educativos secundarios (Perrenoud, 1999); ya sea de profesores de educación terciaria (Zabalza, 2007; Le Boterf, 2001; Lasnier., 2000; Imbernón, 2000), asimismo investigaciones sobre esta temática proporcionan antecedentes que permiten delimitarlas. Estos insumos son relevantes para esta investigación, ya que a partir de ellos se tendrá información que permita concretar el conjunto de competencias que perfilan al docente universitario utilizando una metodología de análisis funcional.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO CONTEXTUAL

2.1 Marco teórico

2.1.1 Introducción

La educación se constituye en la base esencial que contribuye al crecimiento y desarrollo económico de los países, asimismo genera desarrollo personal y social. Esto se logra si los países son capaces de concebir sistemas educativos pertinentes, que den garantías de calidad y equidad, formando a las personas en los diversos niveles educativos, especialmente a nivel de la educación superior, para generar oportunidades reales de inserción de las personas, tanto al medio social, económico, productivo, político y cultural del país, disminuyendo la brecha de inequidad, y posibilitando la movilidad social.

Una de las condiciones que ha hecho posible el desarrollo de las sociedades, se relaciona con la capacidad que tienen los países de invertir en la formación del capital humano, no solo a nivel de conocimiento, sino que también de habilidades y destrezas de este. En un informe sobre educación superior, se indica que ésta debe jugar un rol central en el desarrollo y expansión de las capacidades profesionales y científicas (CINDA, 2007). En este nuevo escenario educativo, el estudiante se ha convertido en el principal protagonista de la educación y de su formación, y hoy la educación superior debe darle este protagonismo.

Por otra parte, el fenómeno de la globalización, ha influido de forma importante en el mercado laboral, generando impacto en los requerimientos formativos de los futuros profesionales y en la competencia global de las instituciones de Educación Superior. Asimismo, otro factor relevante es la velocidad y la magnitud con la que se mueve el conocimiento, ya que éste ha dejado de ser constante y específico (Jaramillo, 2003).

El surgimiento e instalación de la sociedad del conocimiento, considera como elementos fundamentales para el desarrollo económico y social de un país, el conocimiento y la tecnología; reconociendo la necesidad de formar sujetos altamente calificados que sean capaces de responder ante este nuevo escenario global (Gines, 2004)).

Adicionado a lo anterior, aparece la masificación de la Educación Superior, que ha experimentado modificaciones, tanto a nivel de cobertura geográfica y temporal, como respecto al acceso de ésta. Esto quiere decir, instituciones que ofrezcan servicios a gran parte de la población y de forma continua a lo largo de la vida (Brunner, 2006). Este fenómeno se viene dando en Chile desde fines del 1990, ya en el año 2005 la matrícula en educación superior, era de 636.533 estudiantes, y en el año 2014 asciende a 1.124.065¹ estudiantes.

Este nuevo y dinámico contexto, ha puesto de manifiesto la necesidad de replantear los sistemas de Educación Superior tradicionales con la finalidad de dar respuesta a los requerimientos que han devenido de estos cambios (Meller, A. y Meller, P. 2007; Ginés, 2004). En este mismo sentido, la Conferencia Mundial de la UNESCO (2009) reafirmó el rol que le cabe a la Educación Superior en la construcción de sociedades del conocimiento integradoras, en el fomento de la investigación, la innovación y la creatividad. En el II Encuentro Internacional de Rectores Universia (2010) se ratificó que Iberoamérica, y en particular las Instituciones de Educación Superior, no están ajenas a estos retos, transformándose en fuentes del liderazgo social en cuanto a la creación de conocimiento que les permita enfrentar con éxito los retos de la globalización, la investigación y tecnología.

Desde esta perspectiva, las Instituciones de Educación Superior han ido modificando el foco del proceso de enseñanza y aprendizaje, desde el centrado en el docente hacia el centrado en el estudiante. Es decir, transitar desde la mirada tradicional, y que todavía impera en muchas de las universidades, tanto a nivel internacional como nacional, hacia un proceso formativo donde los estudiantes, de manera autónoma, crítica y reflexiva, sean capaces de aprender a aprender, aprender a ser y aprender a hacer. Para ello se requiere no solo el cambio en los estudiantes, sino que supone un cambio sustancial en el quehacer del docente, un cambio en la gestión del aula, donde el docente se transforme en un facilitador del proceso de enseñanza y de aprendizaje, cuya finalidad es lograr aprendizajes significativos capaces de desarrollar a su vez capacidades en los estudiantes, para que una vez egresados, puedan dar cuenta de ellas a través de la demostración de las competencias en el mundo laboral.

¹ Fuente: CNED. Chile

Lo anterior, ha generado procesos de revisión y modificación de los modelos formativos que se están dando al interior de los centros de educación superior, y que redunda en el reto de mejorar la calidad formativa.

Asimismo, a partir de propuestas como las de la UNESCO, de la OCDE, la del EEES y el Proyecto Tuning LA, se plantea la necesidad de asumir un paradigma en el que cambie el centro del proceso formativo, privilegiando el aprendizaje por sobre la enseñanza, la formación en competencias por sobre la formación de contenidos, el aprendizaje tanto en el ámbito del saber, como del saber hacer, saber ser y convivir, es hacia estos núcleos donde se debe dirigir los esfuerzos de la educación superior. Sin embargo, para quienes fueron educados bajo el paradigma anterior, les resulta al menos dificultoso el asumir, asimilar y aceptar estas nuevas concepciones, y no sólo se está hablando de los actores principales de este modelo formativo, los estudiantes, sino que también desde los agentes facilitadores, los docentes académicos y particularmente de la organización, la universidad. Por otra parte, la expansión de este paradigma ha alcanzado a los organismos multinacionales y está siendo promovida como política educativa en muchos países de todo el mundo.

La estructuración y la configuración de la formación profesional en las instituciones de educación superior o terciaria requieren de la definición de un modelo de docencia propio, coherente con su proyecto educativo, con sus particularidades y singularidades, así como con los retos que debe asumir en relación a las necesidades que la realidad contextual les plantea.

La formación de los profesionales se ha revalorizada, no solo por la incorporación de modelos formativos más pertinentes a las necesidades del mundo laboral, sino que también, por las reformas educativas; por la nueva organización curricular que debe dar cuenta de los cambios sociales, con una formación permanente y continua, de más calidad, polivalente que permita a los egresados adaptarse a las modificaciones del mundo laboral al que se enfrentaran. Este desafío requiere a su vez de formadores con competencias para desarrollar a su vez competencias en los estudiantes

En las últimas décadas, la mayoría de los sistemas educativos europeos y latinoamericanos han consensuado que es necesario instalar en las instituciones formadoras dos aspectos relevantes que pretenden mejorar la calidad de los procesos formativos, en los diferentes sus niveles educativos

incluidos en nivel terciario o de educación superior, uno es la adopción de la formación basada en competencias y el segundo con la profesionalización de la carrera docente. Este último aspecto, necesariamente pasa por delimitar o definir el perfil del docente universitario, para desde ahí tener insumos que operativicen la profesionalización.

En diversos trabajos se ha aportado antecedentes respecto de esta temática como los de Perrenoud (1994), Tardif y Lessard (1999), quienes sostienen que es necesario lograr la profesionalización del cuerpo docente. Profesionalización que requiere de parte de los docentes académicos, responsabilizarse de sus prácticas e instalar cambios radicales en el desarrollo de sus intervenciones, principalmente a nivel de aula. Es en este marco, que el rol del docente universitario debe cambiar, exigiéndosele hoy, la posesión de un conjunto de competencias para abordar, con calidad, una docencia que logre la formación de profesionales exitosos en el mundo laboral. Por ello, surge entonces un cuestionamiento hacia el mundo educativo, que tiene relación con lo siguiente: ¿qué tipo de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes (formación) deberían tener los docentes, en cualquier nivel del sistema educativo, pero esencialmente en la educación terciaria, para asegurar la formación de profesionales de calidad? Esta interrogante es altamente relevante dada la preocupación que tienen los investigadores, las instituciones educativas y los países en general, de asegurar la calidad de la educación en todos sus niveles, que pasa entre otros aspectos, por contar con docentes idóneos que asumen esta crucial tarea.

En este contexto, el proceso formativo necesariamente debe estar centrado en el aprendizaje, en oposición a la educación tradicional que está centrado en la enseñanza del profesor, situación que se manifiesta notoriamente en la mayoría de las instituciones de nivel de la educación superior cuyos docentes preferentemente son transmisores y garantes del conocimiento científico, técnico e instrumental.

En el marco de este enfoque educativo, el estudiante debe tomar un papel activo y participativo en el proceso de su propia formación, asumiéndolo con responsabilidad y autonomía, pero para que el estudiante logre ser el actor principal, es fundamental que el docente maneje estrategias formativas que promuevan este nuevo rol del estudiante universitario. Es así que las Instituciones de Educación Superior (en adelante IES), entre ellas las universidades, han asumido que este cambio requiere

transitar hacia un modelo educativo que coloque al estudiantes en el centro del proceso. Por ello la mayoría de estas instituciones se ha adherido al modelo formativo de formación basada en competencia, o formación orientada al desarrollo de competencias. Este cambio de foco formativo redundará en la mejora de la calidad de la enseñanza y por ende en la formación de profesionales competentes y empleables en el mundo laboral. Lo anterior solo se logra, si se cambia y las universidades deben estar revisando y actualizando permanentemente los programas de estudio y las titulaciones que ofrecen, considerando las necesidades, por una parte del mundo laboral, pero también de las personas que acceden a esas titulaciones.

Por todo lo expuesto anteriormente, es esencial que los centros de educación superior cuenten con profesionales competentes para el ejercicio de la docencia, no solo en el ámbito disciplinar, sino que también posean competencias que aseguren aprendizajes de calidad en los estudiantes, para que éstos a su vez, desarrollen las competencias de los perfiles de egreso de las carreras que estudian. En este sentido, las IES deberán garantizar la cualificación y competencia del profesorado que dicta docencia en ellas, y para ello, es de vital importancia la creación de espacios formativos tendientes a mejorar las prácticas al interior del aula, y de esta forma, garantizar la calidad de la educación que en ellas se imparte.

Estos espacios formativos permitirán que los docentes adquieran herramientas que mejoren los métodos de enseñanza, las actividades de aprendizaje y fundamentalmente las estrategias evaluativas que ponen en juego durante el desarrollo de la docencia. Lo anterior requiere un cambio de mentalidad en el profesorado y una reflexión crítica de su práctica docente. Este rol, enmarcado en un conjunto de competencias docentes, implica un aumento en las exigencias hacia el docente de aula.

En el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), así como en Latinoamérica, se ha establecido que la misión esencial del docente universitario implica guiar y motivar al estudiante en su camino hacia la consecución de los aprendizajes establecidos en la asignatura en la que presta servicio y para ello es esencial que el docente conozca a su estudiante.

2.1.2 La educación superior en el siglo XXI

Una de las características primordiales de la sociedad actual, es la de pertenecer a una época de continuos cambios, de un acelerado y permanente desarrollo de la ciencia y la tecnología, por el aumento explosivo del conocimiento, de la información y de nuevos productos y servicios en función de nuevas y emergentes necesidades. Los saberes cambian y hoy están cambiando aceleradamente, producto principalmente del avance y de la complementariedad de la ciencia y la tecnología, transformando la forma de pensar, sentir y actuar, dimensiones esenciales de la persona.

Frente a este escenario, la universidad deben cambiar para enfrentar los desafíos del este siglo, abandonando la postura de transmisora y seleccionadora de conocimiento, hacia una de generación de conocimientos y desarrollo de habilidades, destrezas y actitudes en sus estudiantes. Asimismo, es necesario que se abran y conecten con la sociedad para establecer múltiples relaciones con el entorno y de esta forma constituirse en una institución pertinente. Ya en 1998 Gibbons (1998 p i) señalaba en el resumen analítico del documento pertinencia de la educación superior en el siglo XXI que “las universidades se han inclinado mucho más hacia la producción que hacia el aprovechamiento creativo (reconfiguración) del conocimiento que se está creando en el sistema distribuido.”

En este sentido, es inevitable una autorrenovación al interior de las universidades, no solo de las estructuras, de las leyes o decretos que las norman, sino que también de quienes trabajan en ella, administrativos, académicos, investigadores, pero sobre todo, de los docentes de aulas, ya que son ellos los encargados de hacer vida el currículo renovado, no sólo desde los saberes, sino también de la guía que deben dar a estos jóvenes que inician su formación terciaria.

Asimismo, en el artículo 9 letra a, del documento emitido por la Conferencias Mundial sobre La Educación Superior de la UNESCO (1998, p 25), se señala que “En un mundo en rápido cambio, se percibe la necesidad de una nueva visión y un nuevo modelo de enseñanza superior, que debería estar centrado en el estudiante, lo cual exige, en la mayor parte de los países, reformas en profundidad y una política de ampliación del acceso, para acoger a categorías de personas cada vez más diversas, así como una renovación de los contenidos, métodos, prácticas y medios de transmisión del saber,

que han de basarse en nuevos tipos de vínculos y de colaboración con la comunidad y con los más amplios sectores de la sociedad”.

Lo anterior supone, un tránsito desde una educación centrada en la enseñanza a otra cuyo foco es el aprendizaje, en este mismo sentido CINDA (2008) sostiene que el centro del proceso de aprendizaje-enseñanza ha dejado de ser el docente, cediendo el protagonismo, la palabra y la participación activa al estudiante y privilegiando su formación individualizada. Por estas razones, la formación superior en los principios, implicaciones y herramientas del modelo de competencias es fundamental e indispensable en el proceso de cambio.

Para promover la renovación del sistema de enseñanza y aprendizaje dominante en la Educación Superior y en especial en la Universidad, es necesario analizar la nueva organización social que rige la vida comunitaria de las sociedades avanzadas, en este siglo, el contexto social es la sociedad del conocimiento “estructura resultante de los efectos y consecuencias de los procesos de mundialización y globalización. Esta estructura dinámica surge de la creación de un sistema de comunicación diverso que se construye desde la tecnología.” (Mella 2003 p 109), y que se caracteriza, entre otros aspectos, por la abundancia de conocimiento e información, la obsolescencia del conocimiento, la jerarquía de conocimiento y una aceleración del cambio, de la tecnología- informática. En este sentido, la UNESCO señala que “en las sociedades del conocimiento emergentes se da efectivamente un círculo virtuoso, en función del cual los progresos del conocimiento producen a largo plazo más conocimientos, gracias a las innovaciones tecnológicas (UNESCO 2005 p 19).

La sociedad del conocimiento, entonces, es entendida como el resultado del cambio de una sociedad en que se producía una simple asimilación de conocimientos, a una sociedad en la que es necesario dinamizar los procesos de búsqueda, selección, comprensión, crítica, sistematización, creación, aplicación, transferencia y que a diferencia de la sociedad industrial, se considera que son el conocimiento y la tecnología, los elementos de mayor impacto para lograr el desarrollo económico y social de las comunidades (Meller, A. y Meller, P. 2007; Tobón, 2006).

Como el conocimiento es un factor cada vez más importante de la producción y la competitividad, se ha acudido a las TIC para distribuir y diseminar este conocimiento preparando al talento humano para

la industria del conocimiento. Uno de los grandes motores de la globalización es la virtualidad, tanto en información, como en economía y educación, esto ha provocado la expansión de la educación a distancia y de los campos educativos virtuales, modalidad que crece increíblemente.

En este sentido, Ríos (2010, p. 4) señala que “el avance de las TIC ha marcado esta época de globalización surgida a partir de los 90. El desarrollo de herramientas aprovechando la red Internet ha revolucionado las telecomunicaciones, y ha propiciado el contacto y el trabajo de ciudadanos de todo el mundo de forma rápida, eficaz y barata”... “esta sociedad del conocimiento se ha potenciado y desarrollado a través de las TIC.”

Asimismo, la UNESCO (2009) señala que es necesario apoyar una mayor integración de las TIC y fomentar el aprendizaje abierto y a distancia, con miras a satisfacer entre otros aspectos el aumento de la demanda de educación superior.

Gines (2004, p. 20) sostiene que “la globalización del contexto de la educación superior es casi una obviedad” ya que profesionales egresados de las IES, no solo están trabajando en el país de origen, sino que también en organizaciones transnacionales, con culturas y organizaciones globales, esto afecta directamente a la formación que se les está ofreciendo, ya que debe ser pensada en dar respuesta no solo al contexto inmediato. El mercado laboral de la sociedad del conocimiento es diferente al de la era industrial, según lo señala el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE) de la UNESCO, la globalización “ha elevado el nivel de las Competencias profesionales exigidas en el mercado de trabajo, pero en muchos países los sistemas educativos no ofrecen el número requerido de profesionales altamente calificados, lo que ha estimulado la migración de trabajadores extranjeros que tienen este nivel de calificación”.

La globalización ha provocado un aceleramiento con la que se mueve el conocimiento, entonces la relativa estabilidad de las profesiones, característica de la era industrial, ligada a unos conocimientos relativamente constantes y a un entorno específico, ya no es la situación en la que nos encontramos.

El conocimiento y la innovación se constituyen en el valor agregado fundamental en todos los procesos de producción de bienes y servicios de un país, cuyo dominio del saber es el principal factor de su

desarrollo autosostenido. El valor estratégico del conocimiento y de la información para la sociedad, refuerza el rol trascendental que desempeñan las IES.

En este mismo sentido, (IIPE) señala que la competitividad de un país depende hoy de su capacidad para producir y asimilar el conocimiento, desde esta perspectiva la educación superior desempeña un papel fundamental en la producción, difusión y asimilación del conocimiento avanzado, materia propia con la cual trabajan las instituciones de ES y las comunidades académicas y disciplinarias.

En la sociedad del conocimiento, la educación se concibe como un proceso integral sin limitaciones temporales de edad, de nivel o de establecimiento escolar. El acceso a la formación y a la creación se desarrolla a lo largo de la vida, puesto que la sociedad de la información ofrece nuevos horizontes a la educación. De ahí la importancia de que las universidades sean gestoras de currículos abiertos flexibles, con trayectorias formativas que permitan el ingreso y salida de ellos, donde se reconozca el conocimiento, independientemente donde se haya conseguido, para favorecer una educación continua y a lo largo de la vida.

En este mismo sentido, Fernandez (2005, p. 3) sostiene que “la sociedad del conocimiento es también la sociedad del aprendizaje”. Lo que supone entender a la educación en un contexto más amplio y diversificado como lo es el aprendizaje a lo largo de toda la vida pues es fundamental que las personas hoy sean capaces de gestionar el conocimiento, es decir manipularlo, ponerlo al día, seleccionarlo, transferirlo a contextos específicos, de manera que pueda adaptarse a las circunstancias cambiantes para transfórmalo.

Adaptarse a estas características: nuevos conocimientos, patrones culturales, avances tecnológicos, el concepto de ciencia, la especialización continua de las ciencias sociales, las nuevas actitudes sociales, los valores dominantes, los nuevos medios formativos, etc., que rigen en este nuevo orden social implica un proceso de constante actualización, para lo cual, se exige a cada persona una capacitación personal crítica que favorezca la interpretación de la información circulante y la generación del conocimiento propio que le permita aprender de forma continua, y no solo beneficiarse de las oportunidades educativas que le ofrece la sociedad del conocimiento, sino también adaptarse a ella de la forma más creativa, agradable y exitosa.

En apego a la transición de los modelos curriculares en las instituciones educativas de nivel superior, es evidente el replanteamiento de la relación docente - estudiante. En el informe emitido a la UNESCO, por la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, se reconoce que la educación “tiene misión de permitir a todos sin excepción hacer fructificar todos sus talentos y todas sus capacidades de creación, lo que implica que cada uno pueda responsabilizarse de sí mismo y realizar su proyecto personal” Delors (1996 p 18). Por lo tanto, ya no es el profesor quien va a proveer de conocimiento al estudiante, sino quien lo va a guiar para que encuentre, organice y maneje estos conocimientos, también el estudiante debe transitar hacia un nuevo rol que los invite a apropiarse de su aprendizaje.

Frente al paradigma tradicional, que centra el eje de la enseñanza sobre la tarea del docente, el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) promueve una teoría basada en el supuesto de que sólo se logra un aprendizaje eficaz cuando es el propio estudiante el que asume la responsabilidad en la organización y desarrollo de su trabajo académico. Admitir este principio supone enfocar necesariamente los procesos de enseñanza desde una perspectiva distinta a la que se ha estado dando en las universidades, ya que el centro de la actividad pasa del docente al estudiante, y este cambio solo es factible si los docentes se adhieren a este cambio de rol .

En este mismo sentido Tomás citado en Mas (2011, p. 196) señala que “volver a pensar la Universidad significa reconceptualizar el papel del profesorado, de los estudiantes, de la enseñanza-aprendizaje, de la investigación, del gobierno y la gestión”, simbolizando este replanteamiento en la función docente señala que es necesario que el profesorado sea capaz de “dejar el papel de reproductor de conocimiento e ir hacia un orientador de aprendizajes...” que se reoriente el aprendizaje de los estudiantes en el sentido de que éste “debe permitir adquirir conocimientos pero especialmente saberlos buscar, procesar y aplicar”, en otras palabras que el docente enseñe a sus estudiantes a gestionar la información para transformarla en conocimiento.

Por otra parte, las IES entre ellas, las universidades son el quid de la economía y de la sociedad del conocimiento, pues son partícipes de todos estos procesos de cambio, a través de la educación, la formación y la investigación, sin dejar de lado la colaboración hacia el mundo laboral.

En este mismo sentido Bruner (2005) asevera que la educación superior es vista como un pilar de la competitividad de los países, debiendo apoyar su inserción en un sistema económico global que usa el capital humano y el conocimiento avanzado como principales factores de producción.

Irigoin (2005 p 2-3) señala que “es urgente reformar la universidad para que no llegue a ser una simple prestataria de servicios mercantiles y para restituirle su estatuto de 'bien público, un estatuto de puente entre las generaciones, entre saberes y disciplinas, entre sociedades. Reformar es proporcionar a la universidad los medios para ser precursora al formar parte de los cambios del mundo que la rodea”.

En la década de los ochenta y noventa, las universidades europeas focalizan su quehacer en la investigación, porque la creen y perciben como deficitaria, aun a costa de la docencia. Esta fue una tendencia que se materializó igualmente en las universidades latinoamericanas y también en Chile, principalmente en las universidades estatales. Sin embargo hoy, el foco ha cambiado y se percibe que la universidad debe centrar su quehacer, preferentemente, en una docencia de calidad que permita formar profesionales competentes para sí mismo y para el mundo laboral. Lo anterior significa que las universidades deben velar y establecer políticas tendientes a mejorar la formación docente de sus académicos.

La comisión Internacional sobre educación del siglo XXI de las UNESCO (1998) fue una de las instituciones que acogió el desafío de discutir el tema y presentar lineamientos de base para la formulación de políticas educacionales en los países que dieran cuenta de los cambios constantes a los que se ve afectado la sociedad y por ende la educación. Señalándose que en estas políticas, se debe respaldar una educación a lo largo de la vida, que esté basada en tres pilares fundamentales: **aprender a conocer** considerando los rápidos cambios derivados de los avances de la ciencia y las nuevas formas de la actividad económica y social; **aprender a hacer**, referida a la adquisición de competencias que permitan enfrentar con éxito situaciones diversas, algunas impredecibles y que facilite el trabajo en equipo y por último **aprender a ser** que incluye entre otros aspectos, la autonomía, la capacidad de juicio y el fortalecimiento de la responsabilidad personal. Estas directrices son las bases de las políticas educacionales de los países que asumen con responsabilidad las reformas educacionales en los distintos niveles de la enseñanza.

Lo anterior se ve ratificado por la Conferencia Mundial la UNESCO, (2009) quien reafirmó el rol que le cabe a la Educación Superior en la construcción de sociedades del conocimiento integradoras, en el fomento de la investigación, la innovación y la creatividad.

Riveros (2004) señala que existen al menos tres fuerzas que imponen necesariamente un cambio en las universidades, la primera de ellas se relaciona con los crecientes procesos de internacionalización, de los que Chile no está exento, y que se manifiesta en la movilidad de mercancías, de capitales, entre otros. La segunda tiene que ver con la globalización que vive el mundo, que va más allá que la internalización propiamente tal, globalización que se tiene que ver con la revolución comunicacional y tecnológica y junto a ellas se agrega el progreso en la sociedad del conocimiento que pone en relieve los retos formativos para los jóvenes en las distintas disciplinas, sujetas, estas, a cambios profundos en enfoques, contenidos y ritmos. Rivero (2004, p. 10) enfatiza que el “cambio en las tecnologías educativas, así como en cuanto al potencial de la investigación, están produciendo una verdadera revolución en relación al aspecto formativo y al desarrollo universitario”. Una tercera fuerza que genera cambios en la universidad se relaciona precisamente con el proceso de cambio social, entendido como desarrollo económico en su amplio sentido, el que se traduce en el crecimiento que va experimentando el nivel de ingreso de un país y que genera e impulsa a más gente a ingresar a las universidades como sello de un bien superior.

Sin embargo, este elemento ha generado en Chile una masificación de la educación superior, difícil de manejar por estas instituciones y que ha redundado en una baja de la calidad, no solo por efecto mismo del aumento de la cobertura², sino que también por los perfiles de ingreso de los estudiantes, deficitarios en competencias básicas que deben ser asumidas por la institución y por los docentes que atienden a estos estudiantes.

Zabalza (2002, p. 35) citando a Michavilla, indica que existen seis retos que deben enfrentar las universidades hoy en día para dar cuenta de los cambios, en los que tanto, la sociedad como ella están inmersas. Estos retos son los siguientes:

² Fuente MINUDUC: La cobertura en educación superior en Chile en 20 ó 30 años ha pasado de 100.000 a 300.000 personas, y llegara a 600.000 solo a nivel universitario.

- Adaptarse a las demandas del empleo;
- Situarse en un contexto de gran competitividad donde se exige calidad y capacidad de cambio,
- Mejorar la gestión, en un contexto de reducción de recursos públicos;
- Incorporar las nuevas tecnologías tanto en gestión como en docencia;
- Constituirse en motor de desarrollo local, tanto en lo cultural como en lo social y económico;
- Reubicarse en un escenario globalizado, que implica potenciar la interdisciplinariedad, el dominio de lenguas extranjeras, la movilidad de docentes y estudiantes, los sistemas de acreditación compartidos.

Por su parte, la reforma de la educación de pregrado en Chile asume los siguientes desafíos como metas:

- Mejorar la calidad y equidad de la docencia.
- Centrar en el estudiante el proceso de enseñanza-aprendizaje fomentando la autoformación.
- Propiciar un sistema común de créditos al interior de la Universidad.
- Implementar grados intermedios en el transcurso del pregrado.
- Articular efectivamente los programas de pregrado con el postgrado.
- Favorecer las posibilidades de movilidad estudiantil, así como la transversalidad y la integración.

Irigoien (2005) señala que el siglo XX se cerró para la educación superior con la gran Conferencia Mundial sobre Educación Superior (CMES, Unesco, París, octubre, 1998) y el siglo XXI se ha abierto con los resultados del seguimiento de cinco años corrientemente conocido como CMES+5 (1998-2003). En ambos casos se ha reiterado que las misiones fundamentales de la educación superior – educar, investigar y proveer servicios a la comunidad – deben ser preservadas, reforzadas y expandidas. Asimismo señala que la UNESCO, como institución, enfatizó en que las IES deben encaminarse hacia una educación de titulados calificados, ciudadanos responsables, proporcionándoles oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida.

Hoy en día, el proceso educativo se centra en el aprender, lo que encierra nuevas concepciones en las formas de enseñar y aprender, y un cambio de roles tanto en el que aprende, estudiante, como en el que enseña, el docente.

En este mismo sentido la organización CINDA (2009) señala que si el proceso de enseñanza y aprendizaje ha traspasado el protagonista al estudiante, es necesario que la formación superior asuma un modelo de competencias que potencien el cambio de foco.

Frente a esta noción, de que es el estudiante quien ahora se enfrenta a un nuevo sistema formativo, el docente debe adaptarse para ofrecer una formación que le impone nuevos roles, además de introducir cambios en los métodos de aprendizaje, deben ser conscientes de todos los aspectos que le atañen a su profesión, adecuándose a las nuevas exigencias. Por lo tanto, la Universidad del siglo XXI y sus docentes, desde esta perspectiva, tienen un gran desafío que implica adaptarse a los cambios que se están generando en la sociedad actual, cambios que afectan no solo la organización institucional, sino también a sus diseños curriculares y por lo tanto a la forma de enfrentar la docencia, para cumplir con la misión que la sociedad les ha encargado, que es la de formar profesionales competentes, que puedan desempeñarse eficientemente y satisfacer las necesidades que la sociedad le impone.

Lo anterior, se ve ratificado por lo señalado en el primer encuentro de rectores de universidades iberoamericanas (2005) que señalan que las universidades deben reflexionar acerca de cómo favorecer los nuevos paradigmas de aprendizaje - enseñanza.

Para Muga (2010) la aplicación de nuevos paradigmas de aprendizaje y enseñanza no puede ser solo el resultado del entusiasmo de docentes innovadores. Por ello, la implantación de prácticas más acordes con el desarrollo de nuevas competencias es un proceso complejo que debe ser un ciclo, el que comienza con proyectos experimentales, continúa con una adopción limitada de las nuevas prácticas, pero requiere de nuevas políticas institucionales para su generalización.

En este contexto se plantean las siguientes cuestiones:

- ¿Cómo transitar desde una formación memorística a una centrada en la gestión de la información que demanda la actual sociedad del conocimiento?
- ¿Cómo generar y crear estructuras de apoyo a la innovación pedagógica, tanto para docentes como estudiantes?

- ¿Cómo adoptar y adaptar programas de perfeccionamiento docente que permitan al profesor recurrir a ellos, dependiendo de sus necesidades y no como mero requisito formal para la progresión de su carrera académica?
- Cómo identificar con precisión los responsables de cada programa académico entregándoles, al mismo tiempo, la responsabilidad de velar por la coherencia entre los resultados del aprendizaje esperado y los contenidos y actividades del aprendizaje propuesto.
- Asimismo, identificar cada una de estas tareas debe ser compatible con la carga de trabajo de los estudiantes y los métodos de evaluación del aprendizaje.
- ¿Cómo comprometer a los principales actores institucionales, para involucrarlos en la implementación de los procesos de revisión curricular interactivos?

Sin embargo, la formación docente, en la educación superior y principalmente en la Universidad ha sido un tema bastante olvidado, y tal vez mal enfocado a lo largo del tiempo. La formación en herramientas pedagógicas de sus profesionales no ha sido prioritaria hasta la fecha, como en otros niveles educativos.

La Universidad cuenta con profesionales muy preparados en diferentes áreas disciplinares, pero que presentan una formación pedagógica incipiente o simplemente ausente. La formación en herramientas pedagógicas ofrecida por la universidad al profesorado, en muchas ocasiones, presenta dificultades, sobre todo en desarrollarles competencias que los capacite para aprender a enseñar, que conduzca a la formación de grupos de aprendizaje e integración de los estudiantes en los grupos, organización de la planificación disciplinar, y atención de tutorías a los estudiantes.

Si el fin último de la educación del siglo XXI es lograr en sus estudiantes una formación integral como ser humano, entendiéndolo como un ser de necesidades, habilidades y potencialidades. Una educación capaz de intervenir en las dimensiones cognitivas, axiológica y psicomotriz, es decir, en, el saber, saber, ser, saber hacer, entonces la universidad debe promover el desarrollo de estas competencias en los planes de estudio de las diferentes carreras que se imparten, y para ello es necesario tener profesores formados en esos ámbitos, y no solo en lo disciplinar.

2.1.3 La calidad en el marco del Aseguramiento de la Calidad en Educación Superior

En el II Encuentro Internacional de Rectores Universia, llevado a cabo en la ciudad de Guadalajara 2010, México, en el año 2010, se señaló que es fundamental e indispensable que las universidades se sometan a procesos de autoevaluación y rendición de cuenta pública de su que hacer. Principalmente, sí se quiere construir y consolidar un espacio educativo común, que albergue la heterogeneidad que presentan las universidades iberoamericanas. En este sentido es prioritario adscribirse a procesos de aseguramiento de la calidad y de estándares mínimos comunes que promuevan espacios de confianza entre ellas.

La calidad es un concepto difícil de definir dada su naturaleza multidimensional, que tiene varias acepciones, es muy relativa y existen una variedad de definiciones y puede ser abordada desde varias perspectivas, calidad como referente, o calidad como aptitud para el logro de un propósito, como calidad como valor agregado o como calidad para la transformación, entre otros.

La ISO 9000:2000 la define como “un conjunto de propiedades y características de un producto, proceso o servicio que le confieren su aptitud para satisfacer las necesidades establecidas o implícitas”, citado por Zuñiga (2007, p. 67).

La Real Academia de la Lengua Española dice que calidad es una “propiedad o conjunto de propiedades inherentes a una cosa que permiten apreciarla como igual, mejor o peor que las restantes de su especie”.

Días, citado en Zuñiga (2007, p. 67), sostiene que el concepto de calidad es una “construcción social, que varía según los grupos de dentro y de fuera de las instituciones” desde esta perspectiva, la calidad siempre estará asociada a un valor referencial, con especificaciones predefinidas.

Quezada (2014, p. 6) señala que existe “un patrón común y es que la calidad estaría íntimamente relacionada con satisfacer expectativas, a partir de las especificaciones técnicas del producto o servicio, tal como fuera diseñado y ofrecido”.

El interés por la calidad, en el contexto de educación superior y en especial en el universitario, ha surgido producto de las transformaciones, reformas, demandas sociales, políticas y económicas a los que se han enfrentados los países en los últimos años, por ello es posible encontrar acercamientos al concepto de calidad como los que a continuación se indican.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) en 1995 define la educación de calidad como aquella que tiene que asegurar a todos los jóvenes la adquisición de los conocimientos, capacidades, destrezas y actitudes necesarias para equipararles para la vida adulta.

La UNESCO (Vlăsceanu *et al.*, 2004) , citado en CINDA (2009, p 2) define calidad en la educación superior como un concepto multidimensional de múltiples niveles, dinámico, que se relaciona con los elementos contextuales de un modelo educacional, con la misión y fines institucionales, y con estándares específicos dentro de un sistema, institución, programa o disciplina determinados.

Para el Centro Interuniversitario de Desarrollo, CINDA (2007, pp. 14-15) el concepto de “calidad en educación superior no existe como tal, sino como un termino de referencia de carácter comparativo en el cual algo puede ser mejor o peor que otro, dentro de un conjunto de elementos homologables, o en comparación con cierto patrón de referencia – real o utópico- previamente determinado”.

Asimismo, y en el marco del Proyecto ALFA, CINDA (2009, p. 6) sostiene que la “calidad en la ES puede ser definida como el grado de ajuste entre las acciones que una institución, programa académico o carrera pone en marcha para dar cumplimiento a las orientaciones emanadas desde su misión y propósitos institucionales y los resultados que de estas acciones obtiene.

En esta misma línea, el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) chileno sostiene que la calidad está vinculada a dos parámetros, uno de ellos es la coherencia interna, entendida como el grado de ajuste entre las acciones y resultados de una unidad (institución, carrera) con los propósitos internamente definidos que se expresa en la misión institucional; y por otro lado, está la consistencia externa, entendida como el ajuste de una unidad con criterios o estándares previamente definidos y aceptados por la comunidad académica o profesional pertinente. Estos se expresan en los criterios de evaluación.

Quezada (2014, p. 7) sostiene que una posible definición de calidad en ES sería “el grado en que una determinada carrera o programa cumple, en forma oportuna y completa, con todos los requisitos y especificaciones necesarias para el correcto desarrollo de las actividades académicas dando como resultado el completo logro del Perfil de Egreso ofrecido y, con ello, la satisfacción del estudiante”. En este sentido, este autor indica que una derivada de la calidad es el aseguramiento de la calidad en las IES y la entiende como “un conjunto de actividades sistemáticas, de carácter interno y permanente, que permitirán lograr un alto grado de calidad”, por ello no puede estar desvinculado de la academia, sino que integrado a esta, ya que el propósito es servir de apoyo a su desarrollo”.

Por lo anterior, surge en las IES, la necesidad de acercarse al aseguramiento de la calidad de sus instituciones, no solo de la gestión, sino que también de sus procesos formativos que al interior de ellas desarrollan.

El aseguramiento la calidad, en la educación superior, se ha convertido en una tendencia global, que se ha abordado paulatinamente durante las dos últimas décadas, en la mayoría de los países del mundo, y en las que se ha intentado crear diferentes mecanismos para el logro de este fin.

CINDA (2009) asevera que en casi todos los países, los mecanismos de aseguramiento de la calidad (AC) surgen de las necesidades de los sistemas de educación superior, determinando múltiples. Sin embargo se plantea que se pueden reconocer algunas características determinan el desarrollo de estos mecanismos así como su implementación.

En el II Encuentro Internacional de Rectores Universia (2010, p. 8) se indicó que era una condición clave para armonizar y legitimidad la calidad y transparencia de la educación superior contar con mecanismos para llevarlos a cabo, entre ellos criterios de eficiencia y eficacia curricular. En relación a este último criterio, señalan que para evaluar la calidad de las actividades de aprendizaje-enseñanza en el proceso de auto-reflexión, es recomendable utilizar indicadores de tipo cualitativo que considere aspectos tales como:

- La integración de los distintos enfoques de aprendizaje- enseñanza, así como también de la estrategia académica con otras estrategias institucionales (aumento y diversificación de los tipos de estudiante, mejora de las tasas de retención, investigación, etc.).

- El reconocimiento de la creciente importancia asignada a la función docente, tanto en las políticas de reclutamiento de profesores como en la normativa que regula la carrera académica.
- La utilización de las evaluaciones a estudiantes con el propósito de mejorar la enseñanza.
- La incorporación de criterios de eficiencia y eficacia que favorezcan la calidad del diseño y la gestión curricular, y
- La generación de mecanismos que posibiliten futuras innovaciones en la actual estrategia académica.

Asimismo, en el informe sobre Educación Superior en Iberoamérica (2011, p. 23) se indican algunos factores que estarían presionando a las IES hacia la tendencia de generar mecanismos de aseguramiento de la calidad, tales como:

- La rápida expansión de los sistemas de educación superior que lleva a que ahora exista una gama más amplia de proveedores de educación superior, incluyendo a instituciones públicas, privadas, transfronterizas y de educación a distancia.
- La transnacionalización de los servicios de educación terciaria que ha favorecido un creciente nivel de fraude académico, tal como se manifiesta en «fábricas de diplomas», «proveedores informales», «instituciones fraudulentas» o credenciales falsificadas. Esta situación aumenta la demanda de organizaciones fiables, que pueden instaurar o restaurar la confianza pública utilizando métodos de aseguramiento de la calidad.
- La calidad de las instituciones públicas de educación superior ha sufrido en diversos países debido a las restricciones económicas y a un cambio en las prioridades de inversión de recursos fiscales desde los niveles avanzados hasta la educación básica. Se espera que los mecanismos de aseguramiento de la calidad posibiliten el control y la mejora continua de la calidad.
- El aseguramiento de la calidad está relacionado con la movilidad profesional y un número creciente de procesos de integración regional e internacional. Esto plantea la necesidad de mecanismos más eficaces para el reconocimiento profesional de las credenciales de la educación superior.

La UNESCO (2007) indica que el aseguramiento es un proceso continuo de evaluación (monitoreo, garantía, mantención y mejoramiento) de la calidad de un sistema, institución o programa de educación superior.

Uno de los mecanismos de aseguramiento de la calidad, son las certificaciones externas que tienen como objetivo primordial dar fe pública de que, en la institución, están operativos estos mecanismos al momento de la evaluación de esta.

La acreditación es un mecanismo de aseguramiento de la calidad que se ha generalizado en el mundo en las dos últimas décadas. Es utilizado por el Estado como reconocimiento de la calidad de la educación que una institución brinda y del cumplimiento de sus objetivos estratégicos.

La acreditación puede ser a nivel institucional o de carreras, en este último caso es la certificación de que un programa, reúne las condiciones necesarias para constituirse en una alternativa profesional de calidad, otorgando una garantía pública que los procesos que se desarrollan responden a criterios y estándares definidos como fundamentales en el desarrollo de la formación de pregrado contemporánea.

Mientras que el proceso de aseguramiento de la calidad de una institución es un proceso permanente y sistemático, las certificaciones externas de calidad, como las acreditaciones, tanto a nivel institucional como de programas académicos se constituyen en hitos al interior de las IES.

2.1.4 Contexto de la educación Superior en Chile

Hasta la década de los ochenta la educación terciaria en Chile estaba constituida por Universidades, llamadas tradicionales, las que se encontraban de preferencia en la región Metropolitana, con algunas sedes en regiones. Todas estas instituciones contaban con financiamiento público, aún cuando algunas de ellas pertenecían a organizaciones privadas.

A partir de esa época el sistema educativo chileno sufre cambios significativos, tanto en el número como en el tipo de instituciones de educación terciaria, este cambio no sólo afectó el número de instituciones, sino que también a la cobertura nacional, al volumen de la oferta académica y de la matrícula.

Producto de ese proceso de reestructuración, las 8 universidades existentes en 1980 se convirtieron en 25 instituciones, mediante la separación de las casas centrales localizadas en la ciudad de Santiago

de sus sedes localizadas en ciudades de diferentes regiones del país. Así, la Universidad de Chile y la Universidad Técnica del Estado, actual Universidad de Santiago se desvincularon de sus sedes regionales, transformándolas en universidades o en institutos profesionales autónomos con financiamiento estatal, dependiendo de si impartían carreras consideradas universitarias o no. Estas 25 universidades forman parte del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH).

El nuevo marco normativo incorporó a otro tipo de organizaciones, como instituciones de educación terciaria, dejando de ser este tipo de educación de exclusividad para las universidades. Esto permitió descomprimir la creciente demanda por estudios universitarios y facilitar el ingreso de estudiantes a carreras de menor duración y costo. Surgen, así, los Instituto profesionales, cuyo propósito es formar profesionales en un periodo de cuatro años, y los Centros de Formación Técnica, que forma técnicos de nivel superior en dos años y medio.

Las nuevas IES creadas no gozaban de autonomía plena, por cuanto debían someterse por un periodo determinado de tiempo a la supervisión externa. El aumento explosivo de estas IES en la década del 80 provocó que el país contara con 40 universidades, 80 institutos profesionales, y 190 centros de formación técnica, lo que puso una carga excesiva a las instituciones facultadas para actuar como entidades examinadoras. Frente a este escenario, en el año 1990, se crea por ley³ el Consejo Superior de Educación (CSE), con la misión de administrar un nuevo sistema de supervisión de universidades e institutos profesionales privados denominado, en ese entonces, como acreditación. Tras un periodo de verificación del desarrollo del proyecto, que dura entre 6 y 11 años, el Consejo determina si la institución obtiene su autonomía o se cierra.

A partir de 1997 el Estado de Chile, definió entre sus políticas de educación superior, el programa de mejoramiento de la Calidad (MECESUP), cuya finalidad es complementar el proceso de reforma de la educación, entre sus objetivos destaca:

- Propiciar la equidad del sistema y el perfeccionamiento de las ayudas estudiantiles.
- Fomentar la formación de recursos humanos de alto nivel, el postgrado y la investigación.
- Promover el mejoramiento de la calidad y eficiencia de la educación superior.
- Incentivar la vinculación de la educación superior con el desarrollo regional y nacional.

³ Ley Orgánica constitucional del estado (LOCE)

- Promover una buena articulación y coherencia en el sistema de educación superior.
- Orientar, en el desarrollo de los objetivos anteriores, su articulación con los procesos de internacionalización.

Este programa promueve el mejoramiento de la calidad, pertinencia, capacidad de innovación de las instituciones y sus programas. Teniendo como objetivo, en su segunda etapa, forjar una Educación Superior para la sociedad del conocimiento.

En el desarrollo de los sistemas de educación superior, en Chile como en otras partes de mundo, se considera como un componente fundamental el aseguramiento de la calidad, tanto a nivel institucional y como de los programas académicos que en ellas se imparten. A fines de los años noventa, la ausencia de mecanismos de aseguramiento de la calidad para instituciones autónomas, impulso la creación de la Comisión Nacional de Acreditación (CNAP), que no solo puso énfasis en los propósitos, insumos y proceso educativos, sino que también sobre los resultados educacionales de las instituciones y programas de pregrado. Es así, que este sistema evalúa la calidad con posterioridad a la autonomía.

La Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP), creada en 1999, fue reemplazada en el año 2006 por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA).

En 2009, se publica Ley General de Educación (LEGE), la que derogó en gran parte la LOCE, y creó el Consejo Nacional de Educación (CNED), sucesor legal del Consejo Superior de Educación. Este nuevo Consejo continúa con las funciones de licenciamiento y apelaciones de decisiones de acreditación, desarrolladas por su antecesor. Su misión se orienta a cautelar y promover, de manera prioritaria, la calidad de la educación. Desarrolla sus funciones en el marco del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Escolar y del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior⁴.

En Chile, las universidades están facultadas para otorgar toda clase de títulos profesionales y grados académicos de magíster y el de doctorado, por ello, en estas instituciones se imparten

⁴ Fuente CNED (consejo nacional de educación superior)

fundamentalmente carreras profesionales, cuya duración fluctúa entre 8 y 10 semestres (4 o 5 años), y también pueden dictar carreras técnicas de nivel superior que duran entre 4 y 6 semestres (2 y 3 años). Los institutos profesionales sólo pueden otorgar títulos profesionales (con excepción de aquellos reservados únicamente para las universidades) y títulos técnicos de nivel superior, mientras que los centros de formación técnica sólo se encuentran habilitados para entregar títulos técnicos de nivel superior.

Si bien, tanto las universidades como los institutos profesionales están facultados para impartir carreras y otorgar títulos profesionales, existe un conjunto de títulos definidos por ley que requiere haber obtenido previamente el grado académico de licenciado, el cual solo puede ser otorgado por una universidad y son los siguientes:

- Abogado (Licenciado en Ciencias Jurídicas)
- Arquitecto (Licenciado en Arquitectura)
- Bioquímico (Licenciado en Bioquímica)
- Cirujano Dentista (Licenciado en Odontología)
- Ingeniero Agrónomo (Licenciado en Agronomía)
- Ingeniero Civil (Licenciado en Ciencias de la Ingeniería)
- Ingeniero Comercial (Licenciado en Ciencias Económicas o Licenciado en Ciencias en la Administración de Empresas)
- Ingeniero Forestal (Licenciado en Ingeniería Forestal)
- Médico Cirujano (Licenciado en Medicina)
- Médico Veterinario (Licenciado en Medicina Veterinaria)
- Psicólogo (Licenciado en Psicología)
- Químico Farmacéutico (Licenciado en Farmacia)
- Profesor de Educación Básica (Licenciado en Educación)
- Profesor de Educación Media en las asignaturas científico-humanísticas (Licenciado en Educación)
- Profesor de Educación Diferencial (Licenciado en Educación)
- Educador de Párvulos (Licenciado en Educación)
- Periodista (Licenciado en Comunicación Social)
- Trabajador Social o Asistente Social (Licenciado en Trabajo Social o Servicio Social)

El programa MECESUP integra a las Universidades chilenas, principalmente a las universidades del CRUCH, en las actividades del Proyecto Tuning América Latina, formando parte de los procesos de renovación curricular, a los cuales se ve enfrentada la Educación Superior en Chile. Estos planteamientos coinciden con los objetivos y orientaciones del proyecto europeo y latinoamericano, es decir, favorecer el desarrollo de las titulaciones de fácil comparación y comprensión, en una forma articulada en toda América Latina. El trabajo de las competencias, es entonces, un aspecto clave de la vinculación entre el Proyecto Tuning América Latina y el Programa MECESUP nacional, los que se orientan a potenciar el trabajo integrado en torno a la renovación curricular que debe asumir la educación superior.

Uno de los elementos que define un proceso de renovación curricular está orientado a determinar la carga real de actividades de los estudiantes, a través de diseños curriculares basados en resultados de aprendizaje y competencias; y además, lograr mallas curriculares flexibles en la formación de pregrado, lo que implica fomentar e impulsar una formación profesional más abierta.

Esta necesidad forma parte de uno de los planteamientos abordados en la Declaración de Valparaíso, firmada en abril del 2003, entre las Universidades europeas y chilenas; coordinada por el Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación (MECESUP) cuyos objetivos se orientan a: coordinar acciones que fomenten la creación de condiciones, para promover la convergencia del sistema universitario chileno, con las transformaciones que tienen lugar en los países de la Unión Europea; impulsar la adopción de un sistema de créditos compatibles con Universidades chilenas entre sí y con el sistema de European Credit Transfer System (ECTS), delimitando los requerimientos curriculares reales que se demandan de los estudiantes, de acuerdo a la disposición temporal con que cuentan los mismos; reforzar las relaciones de los actores externos clave con las Universidades, para mejorar la oferta formativa; y promover acuerdos recíprocos de doble titulación, tanto en pregrado como en postgrado, con centros académicos europeos de prestigio para estimular la movilidad de estudiantes, docentes y personal de apoyo.

Para el logro de los objetivos de la reforma antes mencionados, se plantearon una serie de acciones a desarrollar, entre ellas se destacan las siguientes:

- El diseño e implementación de un sistema nacional de acreditación de programas de pregrado, postgrado y formación de técnicos de nivel superior.
- El fortalecimiento de capacidades institucionales que permitan la implementación de procesos autoregulatorios para el mejoramiento de los servicios docentes a los estudiantes, el análisis institucional y el potenciamiento de la gestión.
- El apoyo y fomento al mejoramiento de la formación técnica de nivel superior.
- El desarrollo de un fondo competitivo que persiga mejorar la calidad, eficiencia, pertinencia e innovación de la educación superior en todos sus niveles, favoreciendo la planificación a mediano plazo de las instituciones y la vinculación con las necesidades regionales y nacionales, en un marco de cooperación y sinergia.

Es así que la reforma de la educación superior y en especial de la educación universitaria, focaliza su atención en los siguientes elementos:

- Generación de programas de estudio más cortos y flexibles
- Una educación centrada en el aprendizaje de los estudiantes
- Diseños curriculares basado en competencias
- Adopción de un sistema de créditos transferibles y acumulables orientado a la movilidad y enseñanza para toda la vida.

Sin embargo, y a pesar de que la reforma en educación superior en el país, tenía como eje esencial la mejora de la calidad en la educación en general, y en particular la de las IES, ésta no se visualiza en la sociedad, lo que ha provocado una serie de conflictos socioeconómicos y políticos que están impactando más que nunca a la educación terciaria en el país.

Es así que la educación superior en Chile está enfrentando una serie de desafíos, que tienen que ver con mejorar la calidad de la formación entregada a sus ciudadanos en las diferentes modalidades de formación superior. Para ello, es primordial que las instituciones asuman con propiedad y responsabilidad el rol que el estado les ha traspasado. Asimismo, deben mejorar los mecanismos de equidad, puesto que el crecimiento del país, no pasa solo por el crecimiento económico, sino que también, por lograr que su gente consiga poner en acción sus potencialidades, considerando sus individualidades, y en este proceso una educación de calidad y pertinente es requisito ineludible.

En este contexto y enmarcadas en las políticas de aseguramiento de la calidad⁵, el Estado de Chile, le traspasa a la CNA, la misión de verificar y promover la calidad de la educación superior.

La CNA, en el desempeño de sus funciones, goza de autonomía, y se relaciona con el Presidente de la República a través del Ministerio de Educación. Está conformada por un académico designado por el(la) Presidente(a) de la República que la preside; tres académicos designados por el Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH); dos académicos designados por las universidades privadas; uno designado por los IP y uno por los CFT autónomos; dos designados por Conicyt⁶; un representante del mundo productivo y uno de una asociación profesional o disciplinaria que serán seleccionados por la Comisión; dos estudiantes de instituciones acreditadas elegidos por las federaciones respectivas; el jefe de la División de Educación Superior del Ministerio de Educación y el (la) Secretario (a) Ejecutivo (a) que tendrá solo derecho a voz.⁷

Este organismo está encargado de:

- La acreditación institucional de las universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica autónomos.
- El pronunciamiento acerca de las solicitudes de autorización que le presenten las agencias encargadas de la acreditación de carreras y programas de pregrado, programas de magíster y programas de especialidad en el área de la salud, y súper vigilar su funcionamiento.
- El pronunciamiento sobre la acreditación de los programas de postgrado de las universidades autónomas.
- El pronunciamiento sobre la acreditación de los programas de pregrado de las instituciones autónomas
- El mantenimiento de sistemas de información pública que contengan las decisiones relevantes relativas a los procesos de acreditación y autorización a su cargo.

⁵ Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior N°20.129,

⁶ Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica

⁷ Fuente CNA-chile

La acreditación “es una certificación pública que otorga la Comisión Nacional de Acreditación (CNA)⁸ a las instituciones, y carreras que cumplen con criterios de calidad previamente definidos. Es un mecanismo sistemático de evaluación que hace referencia a un conjunto de acciones destinadas a evaluar el desempeño de una institución, programa o carrera, identificando además, las medidas necesarias para corregir las deficiencias detectadas en el proceso, y a organizarse para implementar dichas medidas y a dar cuenta pública del grado en que se cumplen los criterios de calidad previamente concordados y los propósitos definidos por la propia institución o programa sometido a acreditación. Su objetivo principal es asegurar la calidad ofrecida por una institución educativa. Este proceso puede darse, tanto a nivel programático como institucional, por lo que debe ser entendido como un sistema permanente, aplicado en ciclos preestablecidos.

Una acreditación, ya sea institucional o de carrera, se obtiene como resultado de un proceso voluntario que considera tres etapas: evaluación interna (autoevaluación), evaluación externa y juicio de acreditación” (CNA-CHILE, 2008).

Existen dos tipos de acreditación, por un lado está la Acreditación Institucional que certifica el cumplimiento del Proyecto Educativo de la Institución, y la existencia, aplicación y resultados de mecanismos de autorregulación y aseguramiento de la calidad. Y por otro lado, la acreditación de carreras que certifica la calidad de ésta en función de los propósitos declarados y de los criterios establecidos por la comunidad académica.

Estos procesos de acreditación tienen una vigencia determinada y a su vencimiento, tanto las instituciones de educación superior, programas de pregrado y programas de postgrado pueden someterse nuevamente a un proceso de evaluación con el objeto de obtener una nueva acreditación. Asimismo, existen titulaciones, que por ley,⁹ requieren que sean impartidas por carreras que estén acreditadas, tales como Medicina y carreras de pedagogías conducentes a títulos de profesores de educación media.

⁸ Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, N°20.129, La Comisión Nacional de Acreditación (CNA-Chile) es un organismo público, autónomo, cuya función es verificar y promover la calidad de las Universidades, Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica autónomos, y de las carreras y programas que ellos ofrecen.

⁹ Ley 20.129 .República de Chile

Para ello, paralelo a la CNA, existen agencias acreditadores cuyos requisitos y funcionamiento está establecido por ley¹⁰, que pueden ser nacionales o extranjeras, y su funcionamiento debe ser aprobado y supervisado por la CNA. Estas agencias pueden acreditar carreras y programas de pregrado, magíster y especialidades del área de la salud, en aquellas áreas y niveles en las que sean autorizadas. Hoy en Chile existen 9 agencias acreditadoras.

La autoevaluación o evaluación interna es el proceso de recogida y análisis de información que realiza la institución o carrera sobre sí misma, a partir de determinados criterios y patrones de evaluación definidos, con el fin de generar mecanismos de control de su calidad. Este proceso finaliza con la entrega de un informe de autoevaluación que es enviado a la CNA y que sirve de base para la evaluación externa.

La evaluación externa está dada por visita de pares evaluadores que constituyen un equipo de académicos o profesionales calificados que pueden ser evaluadores internacionales, evaluadores provenientes de otras instituciones o, incluso, de otras unidades de la misma institución, que aportan una mirada externa y calificada sobre el proceso de autoevaluación realizado por la institución o carrera. Este equipo realiza visitas a la institución en proceso de acreditación, emitiendo un informe que es enviado a la CNA y en el que detalla los juicios del comité de pares evaluadores respecto del proceso de evaluación externa realizado.

El juicio de acreditación es el pronunciamiento que realiza la CNA, sobre la base de los criterios de evaluación previamente definidos, del informe de autoevaluación de la carrera, el informe de pares evaluadores. El juicio de acreditación de la CNA será formalizado a través de un documento fundado, el cual es enviado a la institución o carrera.

La operacionalización de la acreditación se realiza a través de matrices de criterios de evaluación, ya sea para los procesos de acreditación institucional y de programas de pre y postgrado. Estas matrices fueron aprobadas, para su publicación, en sesión de la Comisión CNA del día 11 de agosto de 2010¹¹,

¹⁰ Ley 20.129 República de Chile

¹¹ Fuente CNA-Chile Operacionalización criterios de evaluación en procesos de acreditación, 2010

en las que se definieron los tramos de asignación de años de acreditación, de cada uno de los procesos.

En el caso de la acreditación institucional y de carreras y programas de pregrado el primer tramo es hasta 3 años, el segundo hasta 5 años y el tercero hasta 7 años. En el caso de la acreditación de programas de postgrado el primer tramo es hasta 3 años, el segundo hasta 5 años, el tercero hasta 7 años y el cuarto hasta 10 años.

Los criterios de evaluación y términos de referencia vigentes, junto a las propias definiciones de propósitos de las instituciones y programas, constituyen el marco evaluativo de cada uno de los procesos de acreditación que se desarrollan.

La Acreditación Institucional supone evaluación de diferentes áreas, en forma obligatoria el área de gestión institucional y docencia de pregrado, en forma electiva, docencia de postgrado, investigación y vinculación con el medio.

La evaluación de cada área, a la que postula la institución, se realiza en base a la información contenida en el informe de evaluación interna, la ficha institucional introductoria y sus anexos, el informe de evaluación externa y las observaciones de la institución. Para cada una de las áreas de evaluación se presentan dos matrices: la primera, resume la evaluación de cada uno de los ámbitos considerados en los términos de referencia de cada área de acreditación, utilizando la siguiente escala:

- Insuficiente: se aplica a aquellos ámbitos de los términos de referencia en que no existen mecanismos de aseguramiento de la calidad o se constata una aplicación mínima en amplitud y en profundidad, o que no se orientan al cumplimiento de la misión o propósitos institucionales; se observan resultados que presentan debilidades críticas que comprometen la sustentabilidad del área. En este caso el área evaluada no acredita.
- Satisfactorio: se aplica a aquellos ámbitos de los términos de referencia en que los mecanismos de aseguramiento de la calidad se aplican de manera parcial en amplitud y en profundidad, orientados hacia el cumplimiento de la misión o propósitos institucionales, con resultados que presentan debilidades identificadas que no comprometen la sustentabilidad del área, respecto de

las cuales se han definido acciones de mejoramiento o éstas presentan una implementación incipiente. En este caso acredita en tramo 1.

- Adecuado: se aplica a aquellos ámbitos de los términos de referencia en que los mecanismos de aseguramiento de la calidad se aplican de manera sistemática en amplitud o en profundidad, orientados hacia el cumplimiento de la misión o propósitos institucionales, con resultados que presentan debilidades mínimas identificadas, que no comprometen la sustentabilidad ni el desarrollo del área, respecto de las cuales se han implementado acciones de mejoramiento. En este caso acredita en tramo 2.
- Óptimo: se aplica a aquellos ámbitos de los términos de referencia en que los mecanismos de aseguramiento de la calidad se aplican de manera sistemática en amplitud y en profundidad, orientados hacia el cumplimiento de la misión o propósitos institucionales, con resultados que presentan debilidades mínimas identificadas respecto de las cuales se han implementado acciones de mejoramiento efectivas, lo que ha facilitado el desarrollo del área. En este caso acredita en el tramo 3.

En la acreditación de programas (carreras con grado de licenciado) participan todas las personas que se relacionan, directa o indirectamente, con el programa de formación sometido a este proceso, mediante el cual dicho programa ajusta sus procesos a los estándares de calidad educativa que en nuestro país ha establecido como mínimos para sus profesionales.

Operativamente, la acreditación, se lleva a cabo a través de los siguientes dos procesos: el de la autoevaluación en la que el programa estima sus debilidades y fortalezas en relación a los estándares de calidad de procesos educacionales que el Estado de Chile, a través de CNA, ha establecido para todas las carreras de educación superior y el Plan de Mejoramiento que debe dar respuesta a las deficiencias decretadas, y que permite al programa cumplir, en un plazo determinado con los parámetros exigidos.

Para llevar a cabo el proceso de autoevaluación, que permite hacer un juicio sobre la calidad de los procesos educativos, la CNA ha establecido nueve criterios generales de evaluación que representan los elementos fundamentales que darían cuenta del desarrollo de un programa de formación de pregrado, estos criterios se encuentran vigentes aún. Sin embargo, en octubre de 2014 la CNA dio a

conocer a la comunidad educacional nuevas pautas de acreditación para todas las carreras y programas de pregrado. Además existen criterios específicos propios para cada carrera, los que también son definidos por la CNA.

Los criterios generales de evaluación vigentes para acreditación de carreras de pregrados son¹²:

- **Propósitos:** se hace referencia a la calidad de un programa. Se vincula en forma importante a la declaración explícita de lo que espera de su proceso formativo. Mientras más clara y concreta estén definidos el perfil de egreso, las metas, los objetivos y la misión y la visión, en mejor forma se podrá determinar si las actividades que se realizan están en concordancia con lo que se espera.
- **Integridad:** se relaciona con la forma en que el programa desarrolla su proceso, en el sentido de que, por una parte las actividades guarden relación con los propósitos, otorgando un sentido de unidad y consistencia a lo que se desarrolle, y por otra parte, a la idea de un proceso responsable que respete los principios elementales en que deben darse los procesos formativos.
- **Estructura organizacional, administrativa y financiero:** se refiere a la capacidad de la unidad para definir y disponer estructuras, estamentos y formas de relación que logren una gestión eficiente, dinámica y que permita alcanzar un clima organizacional favorable en pro del cumplimiento de los propósitos.
- **Estructura curricular:** se refiere a la capacidad del programa de estructurar y desarrollar un currículo en función del logro de las competencias determinadas, en el perfil de egreso de los estudiantes, considerando su potencialidad para satisfacer los dinámicos requerimientos generales y específicos del desempeño profesional.
- **Recursos humanos:** se refiere a hacer relevante la relación de la calidad educativa, con las características de la dotación académica del programa. Por lo tanto, este criterio apunta a la preocupación del programa por contar con recursos humanos especializados en las funciones que desempeñen.

¹² Fuente www.cnachile.cl.

- Efectividad del proceso de enseñanza aprendizaje: se refiere al desarrollo del proceso educativo con las actividades que se realicen representa un criterio central en la calidad de los programas educativos, ya que se relaciona con el nivel de dominio de las competencias profesionales definidas en el perfil de egreso.
- Resultados del proceso de formación: se refiere al impacto del proceso de formación, en relación al desempeño inmediato de los egresados. Debe corresponder principalmente al seguimiento inmediato que deben realizar los programas de sus egresados, de forma de verificar la adecuación de su proceso educacional.
- Infraestructura, apoyo técnico y recursos para la enseñanza. Relaciona la calidad de los procesos de formación con los medios y recursos de apoyo que utiliza la unidad académica. Se espera que el proceso cuente con la infraestructura y los medios de aprendizaje adecuados a una enseñanza profesional dinámica, pertinente y actualizada. El uso de estos medios permitirá la ejecución de metodologías apropiadas a los requerimientos de aprendizaje que comprometan activamente a los estudiantes
- Vinculación con el medio: se refiere a que las instituciones educativas y los programas específicos deben mantener vínculos con el medio académico, profesional y cultural en el que se encuentra inmersa la carrera profesional.

Las pautas de evaluación del proceso de acreditación de programas de pregrado están dadas por el perfil de egreso de la carrera y los criterios de evaluación definidos por la CNA. Operativamente se busca verificar el cumplimiento de los criterios de evaluación, basados en la información contenida en informe de autoevaluación, la guía de formularios, el informe de evaluación externa y las observaciones de la carrera, utilizando matrices que y que definen el tramo de la acreditación.

Si bien, la preocupación por la calidad de la educación en Chile está presente en las políticas a partir de los años 1990-1991, y se materializa con la puesta en marcha de los procesos de acreditación, tanto de programas como de las instituciones, aún es insuficiente

Durante el año 2014, las agencias acreditadoras participaron en 267 procesos de acreditación de carreras impartidas por IES. Por otra parte, la cobertura en instituciones autónomas supera el 87% de la matrícula en ES, sin embargo sólo el 44% de la matrícula de carreras de pregrado están acreditadas. Cabe destacar que en Chile la acreditación es un proceso voluntario. En relación la acreditación institucional, el 74,1% de las universidades chilenas están acreditadas, el 20,7% de ellas no lo están, y el 5,2% está fuera del sistema¹³.

Según el SIES (2014), el sistema de educación superior chileno está conformado por 16 universidades estatales y 9 universidades particulares con aporte del Estado, las que en conjunto integran las universidades del Consejo de Rectores (CRUCH). A ello se suman 35 universidades privadas, 44 institutos profesionales (IP) y 58 centros de formación técnica (CFT), distribuidos en todas las regiones del país. Asimismo, la oferta académica de las IES incluye un total de 21.546 programas, de los cuales un 83% corresponden a pregrado (17.835 programas), 8% a posgrados (1.717 programas) y 9% a post-títulos (1.994 programas), con una matrícula de 1.215.413 estudiantes, considerando pregrado, posgrado y post-título. Los estudiantes de pregrado concentran el 94,2% de la matrícula total, los de posgrado el 3,9%, y los de post-título el 2%. El pregrado ha mostrado un alza del 22,0% en los últimos cinco años, pasando de 938.338 matriculados en 2010 a 1.144.605 a la fecha¹⁴.

En la actualidad, Chile se encuentra en una profunda reforma educacional que afectará a todo el sistema educativo, cuyo lema es “educación de calidad para todas y todos”. Si bien esta reforma está focalizada en todo el sistema educativo, tendrá un impacto profundo en la educación superior, puesto que uno de sus focos es la gratuidad de la educación superior.

2.1.5 Rol del docente en la formación universitaria

Producto de los procesos de cambio a los que se enfrenta la sociedad, los sistemas educativos requieren ajustarse a estos, en cualquiera de sus niveles, pero especialmente en el nivel terciario.

¹³ Fuente: CNA-Chile

¹⁴ Fuente: Servicio de Información de Educación Superior (SIES)

En un contexto en que los docentes universitarios, que no sólo son quienes imparten la docencia, sino que además tienen en a su cargo la gestión pedagógica de las instituciones, no están particularmente preparados en estrategias pedagógicas y de aprendizaje. Sin embargo, un factor que determina la calidad del proceso formativo es la actuación del docente, puesto que constituye el nexo entre los procesos de aprendizaje de los estudiantes y los ajustes o modificaciones que debe realizar la institución formadora. Las reformas educativas solo llegan al aula efectivamente cuando el docente es capaz de asumirlas, por ello es necesario investigar que está sucediendo con los docentes, en especial con aquellos formadores de otras disciplinas o profesiones, por el papel estratégico que juegan en toda instancia que implique una transformación educativa, porque la docencia es y seguirá siendo una función inherente a los procesos educativos.

Lo anterior se ve reflejado en el ámbito educativo internacional que ha tomado conciencia de que es necesario y urgente atender a la problemática sobre la calidad de la educación. Uno de los aspectos relevantes está referido a estimular instancias que permitan el desarrollo cualitativo del docente.

Es así, entonces, que uno de los componente que define a una universidad, es la calidad de sus profesores, es por ello que existe un aumento y enriquecimiento de la cualificación y las competencias exigidas a los profesionales que ejercen docencia en el nivel terciario de la educación, considerándolas como un elemento decisivo de la calidad de la educación y de su eficacia.

Por otro lado, la introducción masiva de las nuevas tecnologías en los procesos de aprendizaje hace más compleja aún la profesión docente, que tiene por misión lograr formar los perfiles profesionales definidos para cada una de las titulaciones, perfiles que consideran las competencias propias de la profesión, así como competencias genéricas o transversales.

En este mismo sentido, el grupo de rectores de universidades iberoamericanas (2009) sostienen que se está en proceso de inserción en la sociedad del conocimiento, y de alguna manera se le exige a los centros educativos, y por lo tanto a los docentes, la incorporación masiva y plena de las tecnologías de la información y la comunicación para mejorar la calidad de la enseñanza-aprendizaje y, de esta manera, pueda llegar a grupos de estudiantes, tanto de formación inicial y continua. Asimismo, se

espera de ella produzca y utilice nuevo conocimiento aprovechando la oportunidad que ofrece el empleo del aprendizaje abierto y a distancia.

La actividad del docente universitario se hace cada vez más compleja, se le pide incorporar elementos personales, disciplinares y pedagógicos en su desempeño docente. La tarea principal es el acto educativo en el marco de la disciplina que enseña, se le exige además de una bagaje de conocimientos disciplinares, un manejo de herramientas pedagógicas, que les permita encontrar formas interactivas para enseñar aquellos conocimientos, habilidades, destrezas y valores que deben aprender los futuros profesionales. Ya no basta con transmitir información, es necesario desarrollar en los estudiantes las competencias definidas en los perfiles profesionales de egreso.

Es esta misma línea, Echeverry (2010, pp. 81-82) rescata lo que señala el ex decano de la facultad de Artes y Ciencias de la Universidad de Harvard, Henry Rosovsky, en el libro *The University: An owner's manual*, quien señalaba que una persona educada en la universidad debía al menos presentar algunas de las siguientes características a su egreso (competencias):

- “Ser capaz de escribir en forma clara y efectiva; de comunicar con precisión, congruencia y fuerza, adquiriendo además el entrenamiento necesario para pensar críticamente.
- Tener una apreciación crítica de la forma en que se obtiene el conocimiento y una comprensión del universo, de la sociedad y del hombre mismo. Esto implica una familiaridad informada con los métodos matemáticos y experimentales de las ciencias físicas y biológicas que son las principales formas de análisis y las técnicas históricas y cuantitativas que le permiten investigar el funcionamiento y el desarrollo de la sociedad moderna.
- Conocer algunos de los logros académicos, literarios y artísticos del pasado de otras culturas y otras épocas para poder así visualizar la propia experiencia vital en contextos más amplios.
- Poseer cierta comprensión y experiencia en problemas éticos y morales, contar con un juicio informado que le permita hacer elecciones morales discriminativas.
- Haber adquirido profundidad en algún campo del conocimiento. Es decir, contar con los datos, teorías y métodos provenientes de algún campo, para definir algún tipo de problema concreto, desarrollar la evidencia y los argumentos que se pueden proponer en las distintas facetas de un mismo problema y llegar a conclusiones basadas en una evaluación convincente de la evidencia.”

El docente universitario es entendido como un especialista de alto nivel, dedicado a la enseñanza y miembro de una comunidad académica. Esto implica que comparte la tarea del logro de los aprendizajes en otros, los estudiantes, y que en conjunto con otros especialistas, asumen como responsabilidad la formación de nuevos profesionales en el marco de su disciplina.

A partir de estos requerimientos formativos, cabe preguntarse si las universidades cuentan con docentes capaces de desarrollar en sus estudiantes estas competencias que están focalizadas tanto en el desarrollo personal como en la adquisición de conocimientos propios de las disciplina de la titulación.

Para ello es necesario focalizar y ayudar a los docentes universitarios a adquirir herramientas que le permita transitar desde una formación tradicional centrada principalmente en la transmisión de conocimientos e información a una formación centrada en el logro de aprendizajes.

Sin embargo, y en el marco de la universidad convencional o tradicional, la docencia sigue ocupando un lugar secundario, subordinado a la investigación, identificada como la generadora de conocimientos. Esta visión está cambiando sustancialmente, producto de los proceso de aseguramiento de la calidad en educación superior, ya que uno de los focos o criterios de evaluación lo constituye la efectividad de la docencia en relación a los perfiles docentes definidos para ella.

Surge entonces un interrogante que es necesario contestar, ¿cuáles son las competencias que requiere hoy el docente, en todos sus niveles, y en especial en el nivel universitario, para asegurar un proceso formativo de calidad?

Estudios han intentado dar respuesta a esta pregunta, a partir del rol asignado por la sociedad y por las instituciones educativas y por el mismo docente, es decir, como cada profesor asume su responsabilidad personal frente a los requerimientos de su status.

En el ejercicio del rol profesional, intervienen una variedad de factores que determinan la actuación de este profesional, como por ejemplo el compromiso con la comunidad, la autonomía en la toma de decisiones, pero principalmente la preparación científica y pedagógica y el entrenamiento en los

misimos procesos de aprendizaje que debe poner en práctica, todos reunidos en la praxis de su actuación profesional.

En relación al rol docente Zabalza (2002, p. 106) diferencia tres dimensiones en la configuración de este:

- Dimensión profesional: son los componentes claves que definen el trabajo o profesión ¿cuáles son sus exigencia, como y entorno en qué parámetros construye su identidad, cuáles son los principales dilemas del ejercicio profesional, cuáles son las necesidades de formación inicial y permanente?
- Dimensión personal: se relaciona con el tipo de implicación y compromiso personal del docente, de sus ciclos de vida, y de las condiciones de tipo personal, de sus fuentes de satisfacción o insatisfacción y por su puesto de la carrera profesional.
- Dimisión laboral se refiere a las condiciones contractuales a los sistemas de selección y promoción, a los incentivos y condiciones laborales.

De esta forma, el rol del docente, que tenía como función enseñar y transmitir contenidos, es decir en un rol protagonista, pasa a estar centrado en el estudiante, que aprende, construye y reconstruye conocimiento en un proceso de aprendizaje continuo

Todo lo anterior configura la esencia del rol que define a un docente universitario y que debe ser considerado por las instituciones en las que se desarrollan profesionalmente como docentes.

Así mismo, Pinzón (1995) en su investigación sobre la identidad del profesor de la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá, señala que la construcción de la identidad es un proceso complejo que se construye con la ayuda de los demás, a partir de las interacciones que el individuo establece con su medio social. La identidad del profesor está relacionada fundamentalmente con un quehacer específico que lo hace diferente a otros quehaceres. El mismo Pinzón establece que en la construcción de la identidad docente intervienen tres grandes factores que son:

- aptitudes y formación,
- quehacer y el factor
- estatus social.

Otro factor que interviene, lo constituyen las condiciones materiales en las que se desarrolla el trabajo de los docentes, apareciendo entonces como un substrato sobre el cual se construyen las conversaciones de identidad profesional, como un lugar de discusión entre el reconocimiento social y el autorreconocimiento. Asimismo, surge también como factor incidente las cualidades personales y el conocimiento que el docente tiene de su disciplina, en este sentido, pasa a tener una importancia vital el conocer el pensamiento del docente.

Conocer el pensamiento y conocimiento de los docentes, encierra la esperanza de mejorar las estrategias de formación y promover procesos reflexivos de la práctica, que permita que ellos reconsideren la plataforma teórica con la que analizan, explican y orientan sus acciones pedagógicas.

Cuando se analiza el ejercicio de la función docente surgen entonces los "saberes" del profesor y por ende del profesor universitario que son el: "saber", el "saber hacer" y "el saber ser", sin dejar de lado otra competencia fundamental en los tiempos actuales que es el "saber a emprender".

Czar (2000) señala que la enseñanza a nivel universitario es asumida fundamentalmente a partir de su "saber", con escasa o nula formación para su "saber hacer". Por ello el modelo dominante se circunscribe a la transmisión de contenidos, en consecuencia, la preocupación metodológica es menor que en otros niveles, pues se parte del supuesto que los estudiantes universitarios tienen que acceder a este nivel no solo conociendo determinados contenidos, sino también sabiendo estudiar.

Lo señalado anteriormente, se sustenta en que la enseñanza está centrada en el conocimiento de conceptos, dejando de lado las competencias que hoy en día son necesarias para enfrentar los desafíos del futuro, como por ejemplo, la capacidad de emprender nuevas tareas o nuevas profesiones.

La tendencia del docente universitario, es olvidar un factor esencial en el proceso de aprendizaje, y que está en relación con la afectividad de las personas, en este caso de los estudiantes.

El problema de la metodología apropiada pasa a ser crucial en el éxito del proceso. Cada sociedad se da métodos de enseñanza distinta. Un concepto vertical de la sociedad genera una metodología

autoritaria. En una sociedad pluralista, la criticidad reemplaza a la sumisión, el aprendizaje se hace creativo y científico, jamás repetitivo. Una metodología correcta hace que el docente deba enseñar a pensar. La velocidad de los cambios sociales, impulsado por el conocimiento científico, hace obsoletos con gran rapidez a los programas y esta obsolescencia, también puede afectar a los docentes que los enseñan.

Todo lo anterior supone una renovación y actualización constante de la función docente. Sin embargo, como lo establece Czar (2000) en su trabajo, las dificultades en el desempeño docente están vinculadas a la estructura propia de la universidad. Es decir, a la fragmentación organizativa, y funcional de esta, por ello se hace difícil instrumentar la integración entre docencia, investigación y extensión. Señala además que estos aspectos tienen sus consecuencias en las esferas del "saber hacer" y "saber ser", porque apuntan a la identidad que asume el docente universitario y los "saberes" que necesita para sus "haceres". Por ello, hace énfasis en la importancia de que el docente pueda mirarse hacia adentro, para evaluar la complejidad de su rol y pensar en alternativas superadoras.

Por su parte Rué (2007) indica dos líneas de acción orientadas hacia la mejora de la profesionalización docente, éstas deberían remarcar los siguientes aspectos; la calidad de las experiencias generadas y de las propuestas presentadas; reforzar los argumentos del cambio en términos de la calidad de la práctica de la enseñanza, así como reforzar y dar apoyo a las distintas iniciativas que consoliden actuaciones profesionales, desde aportar información, favorecer grupos y redes, explorar nuevas iniciativas docentes, es decir, basar la actuación del docente en la reflexión sobre su propia tarea.

Cabe preguntarse, entonces qué función le cabe a los centros de educación superior en su tarea de ser agentes promotores de la actualización docente para hacerla pertinente a los cambios que vive la sociedad.

En este sentido, la educación contemporánea en América Latina, no sólo, debe valorar y aprovechar la experiencia del pasado, también es esencial que desarrolle modelos prospectivos que se anticipen a los desafíos que plantea el mundo del futuro. Para ello, los centros de educación superior deben asumir la vanguardia en la revolución del conocimiento que estamos viviendo o se convierten en instituciones obsoletas distanciadas de las necesidades e intereses de los individuos y de la sociedad.

Esta es una realidad a la que se ven enfrentadas las universidades, porque el éxito o fracaso de una innovación educativa depende de la adaptación a la realidad social del momento y del compromiso de los participantes en ella.

Pardo (1999) señala que la tarea pedagógica de la universidad en la actualidad se desarrolla a través de los denominados ambientes para el aprendizaje, que se llevan a cabo en diferentes formas de enseñanza, como por ejemplo: por proceso, por proyectos, por medio de la investigación, por la autoevaluación como formas necesarias para el desarrollo de la pedagogía y la didáctica universitaria.

Lo anterior necesariamente implica que la universidad sea capaz de abrir espacios de reflexión y de experimentación en el campo de la pedagogía y de la didáctica. Ello trae consigo el proponer una verdadera autonomía universitaria.

Para el logro de una pedagogía universitaria coherente, pertinente y actualizada, se requiere de profesionales capaces de adoptarla. Ello necesariamente implica, para el centro formativo universitario, definir con claridad un perfil de docente universitario que debe abordar el modelo educativo institucional, y no solo definirlo, sino tener las herramientas que le permitan verificar la posesión del perfil que se ha definido.

Sin embargo, no existe un criterio unificado respecto a la definición de perfil de profesor universitario, puesto que este está determinado por múltiples consideraciones como la concepción educativa que se asume en la institución y el papel que se le asigne a la educación, entre otros aspectos. Lo relevante es que los docentes sean capaces de experimentar, investigar sobre su práctica docentes con la finalidad de prepararse para enfrentar, de mejor manera, la generación de jóvenes que llegan a las aulas universitarias.

El perfil de un docente de calidad constituye una de las formas de categorizar las cualidades ideales de un profesor universitario, estos se identifican o levantan, principalmente, por la aparición de mecanismos de evaluación y acreditación institucional, a los que se someten las IES y que exigen dar cuenta de estos perfiles.

Sin embargo, no existe un modelo o arquetipo ideal de profesor universitario, ni un modelo de enseñanza y aprendizaje mejor que otro, ya que tanto docentes como estudiantes realizan configuraciones y traducciones didácticas tanto para enseñar como para aprender, lo importante es la coherencia que se logre en el proceso formativo.

Por lo tanto, el Proyecto Educativo Institucional, a través de la definición de un Modelo pedagógico debe asumir, entre otros factores, un modelo de docencia que le es propio. La práctica docente en educación superior se desarrolla en el contexto de un modelo de enseñanza y aprendizaje que ha definido la institución y que está explicitado en el Proyecto educativo Institucional. Por ello, frente a los cambios curriculares, producto de las innovaciones, diseños del currículo, y modelos basados en competencia, es deseable que los profesores universitarios enfrenten el reto que implica organizar su docencia, centrados más en los procesos de aprendizaje que en los de enseñanza. De tal manera que les permita realizar las tareas, como por ejemplo de acompañar a los estudiantes en la responsabilidad que tienen ellos de descubrir y hacerse cargo de su desempeño como tal, en promover espacios de aprendizaje para que los estudiantes sean capaces de reflexionar y autocriticar su propio aprendizaje, y facilitar el desarrollo de competencias que permitan poner los conocimientos al servicio de situaciones nuevas.

La Universidad, sus docentes y funcionarios no pueden evadir la necesaria autorenovación, y a esta labor deben dedicarse predominantemente los que en ella trabajan. Al respecto Imbernón (2000) manifiesta que se debe asumir una nueva cultura, tanto en la forma como en el contenido, para enfrentarse a los nuevos retos que le plantea la sociedad a la Universidad de nuestros días.

Uno de los objetivos fundamentales del proceso de convergencia europea es promover el cambio metodológico en la Enseñanza Superior, además de los cambios relativos a la organización de las enseñanzas – nuevo catálogo de títulos universitarios – y en el sistema de cómputo de la actividad académica – créditos ECTS -, la filosofía de la convergencia pretende impulsar un proceso de renovación de la metodología, que habitualmente se viene utilizando en la enseñanza universitaria.

Un modelo pedagógico asociado al enfoque de competencias necesariamente conlleva la capacitación de los docentes principalmente en materias de metodologías y evaluación. Además de aspectos relacionados con el manejo de nuevas tecnologías, de las relaciones interpersonales, entre otros aspectos.

Por su parte, Zabalza (2002, p. 105) señala que “nadie puede dudar que la pieza fundamental en el desarrollo de la docencia universitaria son los profesores y profesoras que desarrollan su trabajo profesional” siendo las universidades instituciones formativas - nada ni nadie debería restar protagonismo a dicha función primordial y a quienes la ejercen”.

Hoy en día la mayoría de los programas formación para el profesorado universitario, abordan los siguientes temáticas: planificación de la docencia con el enfoque de diseño curricular; la comprensión de los procesos de aprendizaje y el adecuado tratamiento de los elementos más influyentes; las metodologías de problemas, casos, proyectos, etc.; la evaluación como componente formativo del currículo y las técnicas de evaluación tradicional y auténtica de los aprendizajes, todas temáticas que promueven, desarrollan y consolidan las competencias específicas. Sin embargo, dejan de lado el desarrollo de competencias transversales genéricas, relacionadas por ejemplo con la capacidad comunicativa, liderazgo, gestión de tecnologías de la comunicación e información, entre otras.

2.1.6 Hacia una aproximación teórica de del concepto de competencias

La formación basada en competencias, ya sea laborales y profesionales, es uno de los objetivos fundamentales de la educación superior en la actualidad. Sin embargo, es este concepto no surge en el contexto de la educación sino en el mundo del trabajo en la década de los ochenta

Las competencias, entonces, aparecen primeramente relacionadas con los procesos productivos en las empresas, particularmente en el campo tecnológico, en donde se presentó la necesidad de capacitar de manera continua al personal, debido al rápido avance en este ámbito, independientemente del título, diploma o experiencia laboral previos.

Éste es el contexto en el que nacen las denominadas competencias laborales. Desde esta perspectiva las cualidades de las personas, para desempeñarse productivamente en una situación de trabajo, no sólo dependen de las situaciones de aprendizaje formal, sino también del aprendizaje derivado de la experiencia en situaciones concretas de trabajo.

Desde esta perspectiva, la demanda inicial era dar respuesta a las competencias formuladas desde el ámbito laboral, en estrecha relación con los procesos de capacitación en las empresas y con la formación tecnológica en las instituciones educativas. Sin embargo, con el tiempo, gran parte de los rasgos de las competencias se han incorporado a las instituciones de educación terciaria que forman técnicos y profesionales, desde una visión más integral, no reducida al ámbito técnico.

Desde una visión más global e integral, la formación provista por las IES, no sólo debe diseñarse en función de la incorporación del sujeto a la vida productiva, a través del empleo, sino como lo señala (Gonczi, 1996) a partir de una formación profesional que también promueva el promover el desarrollo atributos tales como habilidades, conocimientos, actitudes, aptitudes y valores, considerando el encuentro de varias tareas, que se suceden simultáneamente dentro del contexto y por supuesto considerando la cultura del lugar de trabajo, en el cual tiene lugar la acción.

El término competencia vinculado a los aprendizajes tiene su origen en los años 70 del siglo XX, estrechamente vinculado al mundo *laboral*-empresarial. En la que se establecía que la competencia es una característica que está relacionada con una actuación de éxito en el trabajo o en el puesto laboral, estableciendo que una persona competente es aquel que tiene conocimiento, sabe usarlo y posee una disposición y actitud permanente para ampliarlo y aplicarlo en su desempeño laboral.

Pero, es en la década de los 90, del siglo pasado, cuando se profundiza el debate acerca de las competencias como componente de la formación del talento humano, proliferando de esta forma el surgimiento de numerosas definiciones, de las cuales se han seleccionado algunas.

Bunk, citado en Mora (2004, p. 26) señalaba que “una persona tiene competencia ocupacional si posee los conocimientos, las destrezas y las aptitudes que necesita para desenvolverse en una ocupación,

si es capaz de resolver tareas independiente y flexiblemente, y si tiene la voluntad y la capacidad de desarrollar su esfera de trabajo dentro de la estructura organizativa en la que está inmerso”.

En el marco del proceso de Convergencia Europea de Educación Superior, se ha profundizado y dado forma al concepto de competencia aplicado al campo de la educación superior, concepto que facilita y va unido al proceso de integración del crédito académico como criterio rector del diseño curricular universitario.¹⁵

En este marco Yániz (2007, p. 31) señala que “el concepto de competencia ha pasado a ocupar un amplio espacio de la reflexión sobre el currículo universitario en los últimos años. La insistencia en la necesidad de planificar desde el punto de vista del aprendizaje y de incidir en una perspectiva profesionalizadora se expresa a través de la demanda de una formación competencial. Este enfoque genera algunas cuestiones relativas a las implicaciones para la función docente y a la formación necesaria para llevarla a cabo”.

Siguiendo a Gómez y Ríos (2011, p. 16) “Consideramos que las competencias pueden tener su origen en las bases curriculares de los planes de estudio, cuando se ha planteado generar en el estudiante un aprendizaje significativo, para toda la vida, que vaya siendo construido dentro de su pensamiento hasta lograr ser evidenciado dentro de la misma institución educativa, antes de egresar, con laboratorios, simuladores, y se alterne con las prácticas profesionales y el servicio social comunitario. La formación de un estudiante competente es un esfuerzo conjunto que nace en su interior, pero que puede y debe ser provocado a emerger, por la institución a través de su profesorado, sus directivos y apoyándolos, teniendo una estrecha vinculación con la realidad, animándolos, lanzándolos al “entorno real” antes de que egresen del entorno, a veces paternalista, de los centros educativos”.

Por otra parte, los medios educativos hablan de competencias y el término empieza a llegar a los niveles operativos como las aulas, las reuniones de docentes, etc. Sin embargo, la mayoría de las veces es utilizada como sinónimo de conocimiento, capacidad o habilidad. Esto no hace más que profundizar en la confusión existente sobre el significado preciso de cada uno de estos términos.

¹⁵ Ver: <http://www.europa.eu.int/comm/education/socrates/ects.html>;

Mateo (2006) propone unas conceptualizaciones útiles, al respecto él señala que cuando se alcanza la comprensión de un saber, desde su lógica interna, la que permite seguir profundizando en su construcción y desarrollo, se dice que se ha conseguido el dominio o adquisición de un **conocimiento**. Pero cuando se relaciona este conocimiento concreto con un contexto de realidad, se amplía el campo cognoscitivo entendiendo e interpretando el conocimiento en función de la realidad con la que se relaciona, desde esta perspectiva entonces hablamos de capacidad. Cuando esta capacidad se manifiesta y permite la aplicación del conocimiento sobre una realidad específica para su transformación, entonces se sitúa en el dominio de las habilidades. Ahora cuando una realidad compleja exige seleccionar entre el universo de conocimientos, capacidades y habilidades relacionadas con dicha realidad, aquellas que se requieren para su comprensión y transformación, se está frente a una competencia.

El mismo Mateo (2006) sostiene que el desarrollo de una competencia, en la persona, exige no sólo capacidad de gestión global de ellas, sino también un cierto grado de conjunción con determinadas actitudes y valores personales

El concepto de competencia sigue siendo polisémico, existe una amplia colección de definiciones acerca del concepto competencias, que pueden resultar poco unívocas, desde la perspectiva formativa, por ello es difícil tomar como referente un solo concepto, pues son tan variadas y acertadas las definiciones que referirse solo a una representaría un sesgo para un completo abordaje del concepto de competencias desde la complejidad que él exige.

Perrenoud (1999, p. 7) sostiene que la competencia es la “capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos, pero no se reduce a ellos”.

González (2004, p. 260) entiende las competencias como “la concatenación de saberes, no solo pragmáticos y orientados a la producción, sino aquellos que articulan una concepción del ser, del saber, saber hacer, del convivir”

Nogueira (2004) establece que las competencias constituyen la posibilidad real que tiene el ser humano de integrar y movilizar sistemas de conocimientos, habilidades, hábitos, actitudes,

motivaciones y valores para la solución exitosa de las actividades vinculadas a la satisfacción de sus necesidades cognitivas y profesionales, expresadas en su desempeño en la toma de decisiones y la solución de situaciones que se presenten en su esfera de trabajo.

Para Lasnier (2000) competencia es como un saber hacer complejo producto de la integración, movilización y adecuación de capacidades y habilidades y de conocimientos que usados en situaciones parecidas no generalizables permiten la consecución de los objetivos. Así, una competencia como saber hacer de cierta complejidad, está integrada por capacidades (las cuales exigen conocimientos procedimentales y condicionales).

Según el proyecto Tuning competencia significa lo que el capital humano es capaz de ejecutar, su preparación y suficiencia para tareas y actividades determinadas. Estas capacidades tienen un sentido dinámico, como combinación de atributos que capacitan para el desempeño competente, el cual es resultado del producto final originado por el proceso formativo (conocimiento, saber hacer, actitudes) y de acumulación de experiencias, y que, en principio, dura toda la vida.

De la Cruz (2005), sostiene que las competencias son megaconocimiento procedimental y condicional que permite movilizar las capacidades de manera estratégica, conocimientos que requieren de un 'arte de ejecución'. Ella propone la siguiente definición es un "saber hacer complejo que exige un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, valores y virtudes que garantizan la bondad y eficiencia de un ejercicio profesional responsable y excelente".

Como lo señala Rodríguez Moreno (2006), en el marco establecido por la Unión Europea, competencia, se define como la capacidad de poner en marcha de manera integrada aquellos conocimientos adquiridos y rasgos de personalidad que permiten resolver situaciones diversas. Incluyen tanto los saberes o conocimientos teóricos, como las habilidades o conocimientos prácticos o aplicativos y también las actitudes o compromisos personales.

Asimismo, la OECD (2002) entiende a las competencias como: "la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada, supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz".

Sarramona (2006) define el concepto de competencia básica o clave como la capacidad de poner en práctica de forma integrada, conocimientos, habilidades, actitudes para resolver problemas y situaciones.

Según Le Boterf (2001) es la capacidad de movilizar y aplicar correctamente en un entorno laboral determinado, recursos propios (habilidades, conocimientos y actitudes) y recursos del entorno para producir un resultado definido.

En esta definición Boterf destaca la idea de la interacción entre los recursos de la persona y los del entorno, así como la inclusión del resultado de ambos en una conducta demostrable.

Desde esta perspectiva una competencia es certificada cuando ésta se ha puesto en acción. Una competencia implica capacidad propia, pero incluye la capacidad de movilizarla, tanto desde la perspectiva de los recursos personales como los del entorno.

Echeverría (2002) da una visión un poco más integradora y sostiene que las competencias profesionales resultan de la suma de cuatro componentes, según los cuales los sujetos saben (competencia técnica), saben hacer (competencia metodológica), saben ser (competencia personal) y saben estar (competencia participativa).

El mismo Echeverría (2001, p. 35) señala también que “una competencias debe tener conocimientos especializados, dominados desde la experticia, y también tareas (ejecuciones) propias del ámbito profesional. En otras palabras una competencia se expresa cuando se sabe aplicar los conocimientos a situaciones concretas, utilizando los procedimientos de forma adecuada, resolviendo problemas de manera autónoma, transfiriendo estos conocimientos a situaciones diversas”.

En este mismo sentido Colás (2005, p. 60) señala que “competencia es la capacidad de los sujetos de seleccionar, movilizar y gestionar conocimientos, habilidades y destrezas para realizar acciones ajustadas a las demanda y fines deseados.

Por su parte, en una visión más holística Tobón (2008) ha redefinido el concepto de competencia señalando que es “Procesos complejos de desempeño con idoneidad en determinados contextos, integrando diferentes saberes (saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir), para realizar actividades y/o resolver problemas con sentido de reto, motivación, flexibilidad, creatividad, comprensión y emprendimiento, dentro de una perspectiva de procesamiento metacognitivo, mejoramiento continuo y compromiso ético, con la meta de contribuir al desarrollo personal, la construcción y afianzamiento del tejido social, la búsqueda continua del desarrollo económico-empresarial sostenible, y el cuidado y protección del ambiente y de las especies vivas”.

En el II Encuentro Internacional de Rectores Universia denominado (2010) “La actividad docente: nuevas formas y nuevo alcance”, realizado en la ciudad de Guadalajara (México) se indicó que el desarrollo de competencias se relaciona con la adquisición de saberes: el saber hacer en la vida y para la vida, el saber ser, el saber emprender, sin dejar de lado saber vivir en comunidad y saber trabajar en equipo. Si bien sus orígenes provienen de lo laboral, en la actualidad, y sobre todo a nivel universitario, se refieren a una formación integral del individuo (ciudadano). Las competencias actuales abarcan a un conjunto de capacidades que permiten a la persona responsable ser ‘competente’ para realizar múltiples acciones (sociales, cognitivas, culturales, afectivas, laborales o productivas), proyectar y demostrar su capacidad para la resolución de problemas, dentro de un contexto específico y cambiante.

En Chile, la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación (1999), señaló que la competencia profesional no es la simple suma inorgánica de saberes, habilidades y valores; sino, la maestría con que el profesional articula, compone, dosifica y pondera, constantemente estos recursos, siendo ésta el resultado de su integración (Corvalán y Hawes, 2005).

Es así, como la noción del concepto de competencias ha ido variando a través del tiempo, desde una función de aprendizaje estrictamente repetitiva, utilizada en la formación técnica; hasta el desarrollo de competencias de mayor nivel relacionadas con las capacidades de análisis, síntesis, comunicación e innovación, entre otras, normalmente desarrolladas en la Educación Superior (Corvalán y Hawes, 2005) o desde una perspectiva compleja (Tobon, 2008) que supone trascender el enfoque simple de

cualidades aisladas para el desempeño de tareas específicas, hacia un enfoque dinámico y complejo de la actuación profesional que supone construcción y movilización de recursos (Le Boterf, 2001)

Concebir esta naturaleza compleja de las competencias, supone desde el mundo educativo, generar procesos de aprendizaje integradores, flexibles que garanticen en los estudiantes el logro de los perfiles profesionales definidos

Mas (2011, p. 197) señala que “el constructo competencia es un término polisémico, ambiguo, con diversidad de acepciones (según el referente cultural, según el ámbito donde sea utilizado...) y complejo por los componentes que la integran. Considera que las competencias son mucho más que una simple acumulación de contenidos (saber), están también constituidas por habilidades (saber hacer), actitudes y valores (saber ser y estar), adquiriéndose y/o desarrollándose mediante simulaciones formativas, mediante la propia experiencia sociolaboral...”.

Ser competente se ha transformado en una necesidad, por lo cual existe una demanda creciente por formar sujetos reflexivos, capaces de autogestionarse y que se adapten rápidamente a un mundo en constante cambio (Perrenoud, en Hawes, 2006).

Una persona competente, es aquella que sabe afrontar situaciones complejas o resolver problemas utilizando sus conocimientos y su capacidad de “saber cómo”. Una actividad calificada de competente no se limita a habilidades de carácter práctico, sino que incluye también conocimientos comprensivos de las mismas, que las justifican y dan sentido. Una actividad competente incluye un “saber” acompañado de un “saber hacer”, sin dejar de lado de un “saber ser” y un “saber estar o convivir”.

Saravia (2001, p. 18) en su investigación sobre un modelo de de competencias académicas define la competencia profesional del profesorado como “el conjunto de cualidades internas que le permitan sostener y aplicar un discurso científico desde el cual generar procesos de aprendizaje permanente, en sentido personal y grupal, con visión innovadora hacia un desarrollo proactivo e integral de su profesionalidad.”

A pesar de la falta de univocidad, existen algunos elementos comunes al concepto de competencia, estos son:

- Integra conocimientos, destrezas o habilidades, y actitudes o valores.
- Es sólo definible en la acción, se desarrolla y actualiza en la acción, la carencia de acción la convierte en una capacidad.
- Está vinculada a un contexto, a una situación dada
- Permite dar respuesta a situaciones problemáticas, facilitando la solución eficaz de situaciones profesionales conocidas o inéditas.

Asimismo, Villa (2007) sostiene que las competencias tienen las siguientes características:

- Son multifuncionales, es decir, se requieren para desarrollar un amplio rango de metas y resolver múltiples problemas en diferentes contextos.
- Son complejas, debido a que favorecen el desarrollo de niveles de pensamiento superior, como el crítico y analítico, y el desarrollo de actitudes y valores, los más elevados posibles. Asumen una autonomía mental que presupone una aproximación activa y reflexiva antes la vida.
- Las competencias genéricas son multidimensionales, porque permiten reconocer y analizar patrones.

2.1.7 Clasificación o tipología de las competencias

Son numerosas las tipologías y clasificaciones de competencias que han elaborado diferentes autores.

A continuación se presenta algunas de estas tipologías:

Bunk (1994), realiza una clasificación de competencias desde la perspectiva laboral, las llama competencias claves. Estas competencias también son denominadas competencias críticas, en inglés Core Competencies; se refieren a aquellas que posibilitan desarrollar un desempeño exitoso en diferentes contextos. Este autor las clasifica en:

- Competencia técnica: es el dominio experto de las tareas y contenidos del ámbito de trabajo, así como los conocimientos y destrezas necesarios para ello.

- Competencia metodológica: implica reaccionar aplicando el procedimiento adecuado a las tareas encomendadas y a las irregularidades que se presenten, encontrar soluciones y transferir experiencias a las nuevas situaciones de trabajo.
- Competencia social: colaborar con otras personas en forma comunicativa y constructiva, mostrar un comportamiento orientado al grupo y un entendimiento interpersonal.
- Competencia participativa: participar en la organización del ambiente de trabajo, tanto el inmediato como el del entorno, capacidad de organizar y decidir, así como de aceptar responsabilidades.

Según Mertens (1997) los tipos de competencias se pueden dividir en:

- Competencias genéricas: se relacionan con los comportamientos y actitudes laborales propios de diferentes ámbitos de producción, como, por ejemplo, la capacidad para el trabajo en equipo, habilidades para la negociación, planificación, etc.
- Competencias básicas: son las que se relacionan con la formación y que permiten el ingreso al trabajo: habilidades para la lectura y escritura, comunicación oral, cálculo, entre otras
- Competencias específicas: se relacionan con los aspectos técnicos directamente relacionados con la ocupación y no son tan fácilmente transferibles a otros contextos laborales como: la operación de maquinaria especializada, la formulación de proyectos de infraestructura, etc.

Según la taxonomía de Tuning (2003) estas competencias se pueden clasificar en dos grandes grupos

- Competencias genéricas (o transversales), se definen como transferibles y comunes a todo perfil profesional y las cuales, a su vez, se reorganizan en competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas. Son necesarias para el desempeño de la vida en general aunque, en función de la profesión en que se den, se requerirá de una mayor intensidad en unas que en otras
- Competencias específicas (profesionalizadoras.) se definen como aquellas que son propias de un perfil profesional, dan identidad y consistencia a cualquier profesión.

Corvalán y Hawes (2005) señalan que las competencias genéricas, son aquellas transversales a toda profesión, presentes en la mayoría de las actividades de todo profesional mientras que las competencias específicas, por el contrario, se relacionan con las características de cada profesión en particular y con el ejercicio de ésta

2.1.8 Perfil competencial del docente universitario

Uno de los cuestionamientos que surgen de la reflexión y análisis sobre el desempeño de un docente universitario, tiene relación con el poder determinar y delimitar cuales son aquellas competencia docentes que es necesario exigirles, hoy a estos profesionales de la educación. Hoy se ha convertido en una exigencia social, tanto a nivel institucional como de la sociedad en sí misma, el contar con docentes que puedan asumir en propiedad los modelos formativos definidos por las IES, por ello es fundamental la capacitación pedagógica de los profesionales que asumen docencia en un centro de formación universitaria.

Enseñar es una tarea compleja que exige conocer muy bien la materia (contenidos), saber cómo aprenden los estudiantes, guiar el aprendizaje manejar bien los recursos de enseñanza. El conocer la disciplina es una condición fundamental, pero no suficiente para asumir la función docente

Adoptar la filosofía que propone el Espacio Europeo de Educación Superior, implica cambios esenciales en la actuación de los docentes universitarios, así como en la actuación de los estudiantes. Pero para que estos nuevos roles sean asumidos con propiedad, se requiere de tiempo y de un compromiso de cambio a nivel institucional, pero principalmente de parte de los docentes.

Se puede decir que el perfil profesional del docente universitario del siglo XXI se volvió bastante más complejo que en el modelo tradicional de docencia.

Este perfil profesional docente universitario está pensado en término de las competencias docentes que lo caracterizan, y definen un adecuado desempeño de una docencia comprometida con el modelo formativo institucional y con las exigencias de la sociedad actual, de tal forma que la gestión profesional de ellos dé respuesta a ambos factores.

El contar con un recurso humano que posee las competencias específicas y genéricas, en los niveles requeridos para un desempeño docente, permitirá resolver creativamente, en profundidad y en forma

integral los desafíos que implica el proceso de enseñanza y aprendizaje. Este elemento se ha convertido hoy, en un factor prioritario para las universidades, puesto que el recurso humano cualificado, además, es un parámetro de calidad institucional.

Bozu y Canto (2009, p. 91) señalan que “un perfil docente basado en competencias, fruto del diálogo y del consenso, puede cumplir dos funciones importantes en el mejoramiento permanente de la profesión: una función articuladora entre la formación inicial y la formación permanente y, una función dinamizadora del desarrollo profesional a lo largo de la carrera así como de la profesión misma” señalan que existen razones que justifican definir un perfil de docentes universitario basado en competencias, a saber:

- Se centra en el desarrollo de capacidades en los sujetos, favoreciendo la formación de profesionales críticos y reflexivos, autónomos y responsables en su desempeño profesional, capacidad para plantear alternativas pedagógicas y participar en las decisiones concernientes a la educación, en los niveles y ámbitos que les corresponda actuar.
- Remite a la necesidad de la formación permanente que busca profundizar y desarrollar nuevas capacidades a lo largo de la vida.
- Abre espacios de interrelación de capacidades y saberes, potenciando un desarrollo personal y profesional integral.
- Por ser contextualizado, es flexible para adecuarse a las demandas sociales, a las necesidades de desarrollo integral de los estudiantes, de aprender permanentemente y de atención a la diversidad cultural y a las condiciones en que se desarrolla la docencia.
- Proporciona versatilidad al proceso de enseñanza/aprendizaje y, por tanto, su mayor capacidad para adecuarse al ritmo de cambios propio de la actualidad.

Por lo anterior establece que “las competencias profesionales del profesorado universitario se pueden definir como el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para realizar una docencia de calidad”

Diversos autores han definido perfiles de competencias para un docente universitario, alguno de estos perfiles se muestra a continuación.

Perrenoud (2004, pp. 15-16)) establece un decálogo de competencias para los docentes de educación primaria o educación básica, las que también pueden ser aplicables al perfil del docente universitario, y estas son:

- Organizar y animar situaciones de aprendizaje
- Gestionar la progresión de los aprendizajes
- Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación
- Implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo
- Trabajar en equipo
- Participar en la gestión de la escuela
- Informar e implicar a los padres
- Utilizar las nuevas tecnologías
- Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión
- Organizar la propia formación continua

Zabalza (2003) quien ha estudiado el tema de las competencias docentes, establece para el perfil del docente universitario, las siguientes competencias:

- Planificar el proceso enseñanza-aprendizaje,
- Seleccionar y preparar los contenidos disciplinares,
- Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas,
- Manejo de las nuevas tecnologías,
- Diseñar metodología y organizar actividades,
- Comunicarse-relacionarse con los alumnos,
- Tutorizar,
- Evaluar,
- Reflexionar e investigar sobre la enseñanza,
- Identificarse con la institución y trabajar en equipo.

Por su parte, Rodríguez Espinar en Torra et al (2012, pp. 26-27) sostiene que un buen docente universitario ha de dar muestras de las siguientes competencias

- Tener el dominio pertinente del saber de su campo disciplinar. No es cuestión de saber mucho de todo (sabio), ni mucho de un tema (especialista), sino el conocer cómo se genera y difunde el conocimiento en el campo disciplinar en el que se inserta la enseñanza, a fin de poder no sólo estar al día (up-to-date) de los temas relevantes, sino ofrecer los criterios de validación del conocimiento que se difunde.
- Ser reflexivo, e investigar e indagar sobre su propia práctica docente. Debería establecer la conexión entre la generación de dos tipos de conocimiento: el disciplinar y el pedagógico (proceso de enseñanza-aprendizaje).
- Dominar las herramientas de diseño, planificación y gestión del curriculum, no tanto como actividad en solitario, sino en colaboración con los equipos y unidades de docencia.
- Estar motivado por la innovación docente; es decir, abierto a la consideración de nuevas alternativas de mejora como consecuencia de la aparición de nuevos escenarios.
- Saber ser facilitador del aprendizaje, y tomar en consideración no sólo la individualidad del estudiante y su autonomía para aprender, sino también la situación grupal, y manejarla para generar un clima de motivación por un aprendizaje de calidad.
- Trabajar en colaboración, en la medida que asume la necesidad del trabajo en equipo docente como vía para dar respuesta a las múltiples demandas que el contexto genera. Asimismo, debe ser capaz de potenciar un clima de aprendizaje colaborativo entre los propios estudiantes.
- Ser tutor del proceso de aprendizaje del estudiante, y establecer las relaciones y la comunicación interpersonal que reclama la función de tutor.
- Ser profesionalmente ético. Lo que implica: asumir un compromiso institucional y social, cumplir las obligaciones contractuales, y ser justo en la valoración de los demás.

Salazar (2006, pp. 36-37) señala que “la función de una docencia de excelencia tiene un carácter multidimensional y que existen una variedad de factores que han sido reveladas a través de distintos procesos investigativos (Álvarez, García y Gil, 1999; Young & Shawn, 1999; Campo, 2001; Stronge, 2002)”, los que se muestran en la siguiente matriz.

Matriz nº 2. Función docente viarios autores

Álvarez, García y Gil (1999)	Young & Shaw (1999)	Campo (2001)	Stronge (2002)
<p>Oficio Docente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Profesionalidad - Conocimiento de las características y necesidades del alumnado - Destrezas docentes <p>Arte:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Don o vocación - Entusiasmo personal - Puesta en escena <p>Condiciones Estructurales y Sociales</p> <ul style="list-style-type: none"> - Número de alumnos - Acceso de los estudiantes a la carrera - Salida al mercado laboral - Nuevos planes de estudio - Exigencias de la evaluación. - Elementos sociales - Condiciones materiales 	<ul style="list-style-type: none"> - Valoración del curso - Motivación hacia los estudiantes para hacer el mejor trabajo - Promoción de un ambiente agradable para el aprendizaje - Organización y ejecución de la clase - Comunicación efectiva - Preocupación por el aprendizaje del estudiante 	<p>Maneras de ser</p> <ul style="list-style-type: none"> - Persona - Maestro - Investigador - Profesional <p>Relaciones con el conocimiento</p> <ul style="list-style-type: none"> - Por el conocimiento apropiado. - Por su manera de procesar el conocimiento. - Por su forma de expresar el conocimiento. <p>Acciones de enseñanza</p> <ul style="list-style-type: none"> - Por sus clases como resultado global de su hacer. - Por su metodología - Por sus procedimientos al enseñar - Por sus procesos evaluativos 	<p>Prerrequisitos del docente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Habilidad verbal. - Formación docente. - Conocimiento del contenido disciplinar - Experiencia docente <p>Como persona</p> <ul style="list-style-type: none"> - Papel de cuidado (escucha, entendimiento conocimiento de los estudiantes) - Papel de justicia y respeto. - Interacción social con los estudiantes - Entusiasmo y motivación - Actitud hacia la docencia - Práctica reflexiva <p>Manejo de clase y el ambiente de aprendizaje</p> <ul style="list-style-type: none"> - Uso de destrezas para el manejo y organización de la clase.

<ul style="list-style-type: none"> - Estructuras administrativas <p>Dilemas y paradojas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Docencia vs. Investigación - Cultura vs. Ciencia vs. - Tecnología - Innovación vs. inercia - Subir vs. bajar el nivel - Buen profesor vs. buen estudiante 		<ul style="list-style-type: none"> - Por sus interacciones con el estudiante - Por lo que el estudiante apropia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Manejo y reacción al comportamiento del estudiante. - Organización y maximización del tiempo para la enseñanza. - Los procesos de enseñanza y aprendizaje - Enfoque pedagógico - Expectativas de logro de los estudiantes - Planeamiento y preparación para la enseñanza. - Uso de estrategias didácticas y de técnicas problematizadoras. - Comprensión de la complejidad de la enseñanza - Apoyo del logro, de aprendizajes del estudiante - Evaluación del progreso y potencial del estudiante
---	--	--	--

Tabla tomada de Salazar (2006).

Asimismo sostiene que estos “resultados permiten identificar tres dimensiones en la tarea docente efectiva: la personal, la pedagógica y la disciplinar, estas tienen una interacción constante que va modelando la función docente” sin embargo, señala que en ellas no se da cuenta de una jerarquización que determine que una dimensión es más importante que otra.

Valcárcel, citado en Tejada (2009, p. 5) en su investigación sobre el docente universitario en el contexto del EEES y establece un perfil del nuevo profesor en el que señala las siguientes competencias:

- Competencias cognitivas propias de la función de profesor de una determinada disciplina, lo que conlleva una formación adecuada, esto es, un conocimiento amplio en los ámbitos disciplinar específico y pedagógico, que le permita desarrollar las acciones formativas pertinentes en apoyo del aprendizaje de los estudiantes
- Competencias meta-cognitivas que le conviertan en un profesional reflexivo y autocrítico con su enseñanza, con el objetivo de revisarla y mejorarla de forma sistemática.
- Competencias comunicativas, estrechamente vinculadas al uso adecuado de los lenguajes científicos (numéricos, alfabéticos, gráficos, etc.) y de sus diferentes registros (artículos, informes, ensayos conferencias, lecciones, etc.).
- Competencias gerenciales, vinculadas a la gestión eficiente de la enseñanza y de sus recursos en diversos ambientes y entornos de aprendizaje.
- Competencias sociales que le permitan acciones de liderazgo, de cooperación, de persuasión, de trabajo en equipo, etc., favoreciendo así la formación y disposición de sus estudiantes en este ámbito, así como su propio desarrollo profesional, prioritariamente dentro del espacio europeo de educación superior.
- Competencias afectivas que aseguren unas actitudes, unas motivaciones y unas conductas favorecedoras de una docencia responsable y comprometida con el logro de los objetivos formativos deseables.

Por su parte, Tejada (2009, p. 11) establece las siguientes competencias para el docente, agrupándolas en tres categorías generales.

- Competencias teóricas o conceptuales (analizar, comprender, interpretar) integrando el saber (conocimientos) relativos a la profesión (conocimientos del contexto general, institucional, aula-taller; conocimientos sobre bases psicopedagógicas de la formación, teorías del aprendizaje, conocimiento de los destinatarios, macrodidáctica, microdidáctica, psicopedagogía, orientación, etc.) y el saber hacer cognitivos (implicando el tratamiento de la información, estrategias cognitivas, etc.).
- Competencias psicopedagógicas y metodológicas (saber aplicar el conocimiento y procedimiento adecuado a la situación concreta) integrando el saber y el saber hacer (procedimientos, destrezas, habilidades). Desde la planificación de la formación hasta la verificación de los aprendizajes, pasando por las estrategias de enseñanza y aprendizaje, implicando en ello diferentes medios y recursos didácticos, incluyendo las TIC, métodos de enseñanza con la ayuda de herramientas multimedia informatizadas, métodos de tutoría y monitorización en situación de autoformación, orientación profesional, técnicas de desarrollo profesional, métodos de individualización del aprendizaje, etc.
- Competencias sociales (saber relacionarse y colaborar con otras personas de forma comunicativa y constructiva) integrando el saber ser y saber estar (actitudes, valores y normas). Incluye competencias de organización, administración, gestión, comunicación y animación en la formación (feed-back, procesos de grupo, trabajo en equipo, negociación, relación interpersonal, liderazgo, análisis estratégico interno y externo, marketing formativo, etc.).

En una nueva propuesta de competencias del docente, Tejada (2009, p. 10) levanta una competencia de carácter general de la que se desprenden cuatro unidades de competencia asociadas a las respectivas realizaciones profesionales de las que dan cuenta.

- Competencia general: planificar, impartir, tutorizar y evaluar acciones formativas, elaborando y utilizando medios y recursos didácticos, promoviendo la calidad de la formación y la actualización didáctica.

Unidades de competencia:

- Programar acciones formativas vinculándolas al resto de las acciones de formación de la organización, de acuerdo con las demandas del entorno y el perfil de los destinatarios.

- Proporcionar oportunidades de aprendizaje adaptadas a las características de los individuos o grupos y a sus necesidades de cualificación, así como acompañar y orientar, de manera contextualizada, el proceso de aprendizaje y la cualificación de los mismos.
- Verificar el nivel de adquisición de las competencias profesionales, los programas y las acciones de modo que permita la toma de decisiones para la mejora de la formación.
- Contribuir activamente a la mejora de la calidad de la formación.

Mas (2011) en una investigación cuyo objeto de estudio fue delimitar el perfil competencial del docente universitario en el nuevo EEES y sus necesidades formativas, señala que la definición del perfil competencial del profesor universitario, no puede separarse de las dos grandes funciones profesionales que debe asumir en su desempeño profesional, por un lado la función de docencia propiamente tal, y por otro la función de investigación, que no pueden apartarse de los escenarios donde las desarrollará, es decir del contexto social, institucional y del microcontexto o aula.

Estableció el siguiente perfil competencial, para la función de docencia propiamente tal levantó 6 competencias con sus respectivas unidades de competencia, 34 en total; y para la función de investigación, 4 competencias con sus respectivas unidades de competencia, 30 en total. Según Mas (2011, pp. 199-201) éste perfil de competencias, le permitirían al docente universitario desarrollar una función docente de calidad. En este sentido declara lo siguiente:

- Competencia para la función de docencia :
 - Diseñar la guía docente de acuerdo con las necesidades, el contexto y el perfil profesional previamente definido, todo ello en coordinación con otros profesionales.
 - Desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje, propiciando oportunidades de aprendizaje tanto individual como grupal.
 - Tutorizar el proceso de aprendizaje del alumno propiciando acciones que le permitan una mayor autonomía.
 - Evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
 - Contribuir activamente a la mejora de la calidad de la docencia.
 - Participar activamente en la dinámica académico-organizativa de la institución.
- Competencias para la función de investigación

- Diseñar, desarrollar y/o evaluar proyectos de investigación e innovación de relevancia para la docencia, para la institución y/o para el propio avance científico de su área de conocimiento.
- Organizar y gestionar reuniones, seminarios, jornadas, congresos científicos,... que propicien la difusión, la comunicación, la discusión, la reflexión, el intercambio,... del conocimiento científico y de sus progresos, así como la propia formación docente e investigadora.
- Elaborar material científico actual y relevante para la docencia, para la institución y para el propio avance científico de su área de conocimiento.
- Comunicar y difundir conocimientos, avances científicos, resultados de proyectos de investigación e innovación... a nivel nacional e internacional.

Saravia (2011, pp. 20-21) en su estudio calidad del profesorado sobre un modelo de competencias académicas levanta cuatro tipos de competencias requeridas para los docentes universitarios y que en general dirían cuenta de la calidad del profesorado, a saber:

- Competencia científica que supone la demostración efectiva de los conocimientos propios de la formación disciplinar del docente, a partir de su formación básica y de la experiencia acumulada durante su ejercicio profesional. Le permiten la comprensión, la interpretación y la actualización de los temas y problemas del área.
- Competencia práctica que representa el conjunto de conocimientos y criterios procedimentales e instrumentales que permiten al profesorado desarrollar sus actividades académicas (docencia, investigación y servicios) basándose en acciones razonadas orientadas a dar vida a su producción profesional.
- Competencia personal, esta hace referencia a la posición subjetiva del profesorado respecto al saber, en cuanto que no se reconoce como poseedor de la verdad absoluta sobre ningún campo disciplinar. Por tanto, se desarrolla una superación permanente basándose en valores que le permitan el comportamiento ejemplar.
- Competencia social, esta representa las cualidades que permiten al profesorado establecer relaciones interpersonales socialmente adecuadas y técnicamente productivas con colegas, compañeros y estudiantes basándose en el reconocimiento y la valoración de todos los miembros de su comunidad de trabajo.

Por lo tanto, en el campo de la docencia, sea cual sea el modelo formativo involucrado en el proceso de enseñanza y aprendizaje, se requiere que el docente despliegue una actitud favorable y abierta hacia los estudiantes, la enseñanza, el aprendizaje, lo cual implica no sólo la posesión de una serie de habilidades y conocimientos, sino fundamentalmente de actitudes y valores.

A continuación se describen algunas de las competencias que debería poseer un docente universitario que asume un modelo formativo competencial centrado en el estudiante, según autores como Espinar (2003), Mas (2011), Mertens (1997), Saravia (2011), Schiefelben (2002), Tejada (2009), Valcarcel (2005) Zabalza (2002 y 2007),

- Conocimiento de la disciplina que enseña

Es esencial que el docente universitario sea capaz de estar en permanente actualización de conocimientos, una actualización que satisfaga en cada momento las necesidades que el sistema formativo le plantea al estudiante, a través de sus planes de estudio.

Debe dominar tanto el conocimiento de su disciplina como la gestión del mismo, asimismo requiere de innovar sobre su propia práctica docente, lo que implica reflexionar e investigar integrando el conocimiento disciplinar y el pedagógico como vía para la mejora continua

- Planificar el proceso de enseñanza y aprendizaje

Esta dimensión es muy importante porque permite identificar la valoración que los profesores le dan a la planificación y si ésta se lleva a cabo como parte integral de la labor docente, así como de los elementos constitutivos de esta.

Es fundamental que el docente universitario sea capaz de diseñar con anticipación, todo lo que requiere para desarrollar con relativo éxito su asignatura, teniendo presente o como referente el modelo educativo institucional y el perfil de egreso de la carrera, para que pueda planificar en el marco del modelo pedagógico institucional. Esto le permitirá ajustar su materia, los aprendizajes esperados,

las estrategias metodológicas, los contenidos de aprendizajes, los procedimientos evaluativos y el plan clase a clase. Además de los apoyos y recursos didácticos necesarios.

Es decir debe dominar las herramientas relacionadas con el currículo, diseño, planificación y la gestión de los mismos.

Según Zabalza (2007) la competencia planificadora de los docentes, su capacidad para diseñar el programa de su disciplina resulta de un juego de equilibrios entre la predeterminación oficial de la disciplina y su iniciativa profesional.

- Seleccionar y preparar los contenidos disciplinares

Esta competencia requiere que el docente universitario sea capaz de organizar los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales de manera didáctica, para que el estudiante pueda adquirir estos conocimientos de manera que en el futuro pueda desempeñarse profesionalmente de forma competente. Esta competencia se vincula con la competencia de planificar.

Zabalza señala que una aportación importante, para esta competencia es romper con la selección de contenidos sin determinar la relevancia e importancia de algunos de ellos. Escoger los más importantes del ámbito disciplinar, acomodándolos a las necesidades formativas del estudiantes, es decir a su perfil de egreso.

La secuenciación de los contenidos de manera coherente y articulada permitirá generar procesos de aprendizaje profundo en los estudiantes.

- Diseñar la metodología y organizar las actividades

Esta competencia implica para el docente, el saber seleccionar los espacios físicos, el método de enseñanza y la selección y desarrollo de las actividades o tareas de instrucción, de acuerdo a la naturaleza de los contenidos a abordar, además de ser capaz de ser un diseñador de recursos

didácticos acordes a los contenidos a enseñar. Todo ello para generar y potenciar el trabajo autónomo de los estudiantes.

Es necesaria la potenciación de la interdisciplinariedad, puesto que los retos que se le plantean a las universidades en su relación con las empresas, exigen del docente la capacidad de vincular las actividades del aula al mundo laboral.

- Diseñar instrumentos de evaluación.

Esta competencia implica que el docente universitario sea capaz de elaborar instrumentos de evaluación que estén acordes a la naturaleza del contenido a evaluar, y al tipo de evaluación que aplicará, además que organice el proceso evaluativo como una instancia más de aprendizaje, y que utilice los resultados de los procesos evaluativos para retroalimentar su docencia

- Realizar actividades administrativas docentes y la evaluación académica de los estudiantes.

Es la capacidad que deberá tener todo docente para realizar todas las tareas de registro, ingreso, organización, actualización y entrega de la información necesaria y pertinente para el buen desarrollo del proceso curricular, utilizando los recursos tecnológicos para informar de los resultados y comunicarse con pares y estudiantes. Capacidad para mantener actualizada la información académica de los estudiantes e informado al Equipo Directivo del estado de avance del proceso, tomando decisiones para mejorar los aprendizajes.

- Comunicación oral y escrita.

Esta competencia tiene que ver con la habilidad de comunicación, permite al docente ofrecer informaciones y explicaciones adecuadas al nivel cognitivo y las características de los estudiantes.

Es fundamental saber cómo comunicar y cómo transmitir las materias importantes a los estudiantes y a la vez estimular la participación de ellos en el proceso formativo.

Una característica esencial de un buen docente es su capacidad para darse a entender, con un lenguaje claro y sin interferencias para sus oyentes, los estudiantes. Esto cobra relevancia, toda vez que se sostiene que la educación es un acto esencialmente comunicativo.

- Creatividad, iniciativa y liderazgo

Es la capacidad de generar pensamiento independiente y a la vez pensar desde diferentes perspectivas, ofreciendo nuevos planteamientos e interpretaciones, soluciones nuevas y diferentes ante problemas y situaciones convencionales. Además, producirá ideas para crear nuevas estrategias educativas.

El liderazgo es la capacidad de influir sobre los individuos y/o grupos anticipándose al futuro y contribuyendo a su desarrollo personal y profesional. Generar un estado de superación y logro de metas y saber detectar los puntos fuertes y débiles de los alumnos para conseguir un óptimo rendimiento. Tener la visión necesaria para establecer una dirección con proyección de futuro en el proceso enseñanza-aprendizaje.

- Capacidad de trabajo en equipo

Es la capacidad que le permitirá al docente integrarse y colaborar de forma activa en la consecución de objetivos comunes con otras personas, áreas y organizaciones y compartir conocimientos individuales. El dominio de esta competencia está vinculado estrechamente con una buena socialización e interés interpersonal, con fuertes valores que promueven la integridad, honestidad y la valoración de las competencias de los otros. Además de la capacidad de intercomunicación personal, madurez para afrontar diferencias de criterios, convicción en la eficacia del trabajo compartido. Voluntad e interés por compartir libremente ideas e información. Valorar la colaboración y la solidaridad como elementos esenciales del trabajo en equipo.

Se debe saber trabajar colaborativamente con sus colegas y pares, además de potenciar el aprendizaje colaborativo entre los estudiantes

- Resolución de problemas y toma de decisiones

Es la capacidad que poseerá el docente para identificar, analizar y definir los elementos significativos que constituyen un problema para luego resolverlo con criterio y de forma efectiva. El docente deberá tener la cultura de ser “solucionador de problemas”, en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje y a la vez tomar decisiones que apoyen al estudiante para adquirir sus competencias y promover entre los alumnos un clima de motivación hacia un aprendizaje de calidad.

- Gestión de la información y uso de nuevas tecnologías.

El desarrollo de habilidades de información necesita en la actualidad que los usuarios, en este caso de los docentes, sean capaces de desarrollar destrezas computacionales y logren dominio en las tecnologías de la información, puesto que ellas son herramientas fundamentales para explorar los diferentes recursos de información que transitan por las redes, como así también, en los procesos de comunicación y transferencia de los documentos.

Manejar estas herramientas hoy en día es esencial, no solo como recurso personal, sino como recurso didáctico. Zabalza señala que el punto crítico de las tecnologías es su capacidad transformadora, no solo porque cambiará la actuación del docente, sino porque exigirá el trabajo colaborativo con especialistas en diseño y producción de materiales multimediales de ambientes tecnológicos.

El mismo Zabalza, señala que la planificación y selección de actividades a través de estos ambientes deben promover un reto cognitivo que potencie la integración de conocimientos entre la disciplina y otras disciplinas

El docente deberá ser capaz de manejar una realidad en que la información sigue la lógica de los flujos (software, Internet), orientar el encuentro entre el mundo de las TIC y la cultura estudiantil. Generar redes de colaboración entre estudiantes y docentes de diversos lugares, para aprender colaborativamente accediendo a distintas experiencias y a mayor información.

En esta misma línea, Ríos (2011, p. 36) señala que “el docente debe dominar diversas técnicas y estrategias, utilizando también diversos medios y plataformas tecnológicas que diversifiquen y potencien el tiempo y el espacio que comparte con los estudiantes y alternen la aplicación de materiales didáctico-pedagógicos online y off-line.” Por otra parte, optimizarán la gestión docente e innovación pedagógica por medio de la utilización de las TIC, además de la capacidad de saber escoger y usar las TIC, que mejor se adecuen a las prácticas pedagógicas buscando orientación a la calidad

Laviña (2008, p. 31) en el Libro Blanco de la Universidad Digital 2010 señala, entre otros aspectos, que el tránsito hacia una cultura digital en la universidad está condicionado por escenarios que caracterizan al siglo XXI, y que cualquier cambio en el que se quiera involucrar la universidad debe apoyarse en el uso de las Tecnologías de la Información y de las Comunicaciones. Y en este contexto “las TIC se están incorporado de forma paulatina, pero sin pausa, a los procesos de enseñanza-aprendizaje, aunque con diferente ritmo y alcance, dependiendo de los niveles educativos, del contexto en el que se desarrollan, de los medios con los que se cuenta y de las personas involucradas.”

El Consejo Europeo, en su Declaración de Lisboa (marzo 2000) ha puesto el acento en esta idea: “El paso a una economía digital, basada en el conocimiento, será un poderoso motor para el crecimiento, la competitividad y el empleo [...] todo ciudadano debe poseer los conocimientos necesarios para vivir y trabajar en la nueva Sociedad de la Información” (CE, 2000).

La UNESCO (2008) señala los estándares de competencias en TIC para docentes especificando tres niveles de dominio de las TIC a saber: noción básica de TIC, profundización del conocimiento y generación del conocimiento.

Ya se ha señalado que el foco de atención de la enseñanza se ha desplazado hacia el estudiante, situándolo en el centro de su propio proceso de aprendizaje; los educandos aprenden a un ritmo propio y usan sus propias estrategias; ejercitan el pensamiento crítico y reflexivo; aprenden habilidades y desarrollan las destrezas necesarias para la solución de problemas.

En este escenario, un rol destacado lo ocupa la formación a lo largo de la vida (lifelong learning). Modelo que surge en función de nuevos requerimientos de las personas, quienes necesitan actualizar sus conocimientos y competencias de manera permanente, para responder así a los retos laborales, profesionales y personales. Se trata de un proceso formativo flexible, pero de calidad certificada; una metodología de aprendizaje activa, distinta a la mera transferencia de información-conocimiento, en la cual se aprende, se reaprende y se desaprende a lo largo de la vida.

Todas estas competencias, y quizás otras, debieran ser parte constitutiva del perfil docente universitario, asociados a los modelos pedagógicos institucionales, para garantizar la calidad de la docencia, y en ultimo termino, la calidad de los profesionales formados en las aulas universitarias de este siglo XXI.

2.2 Marco contextual

En Chile, por ley¹⁶, se reconocen las siguientes instituciones de educación superior: las universidades, los institutos profesionales, los centros de formación técnica, la Academia Nacional de Estudios Políticos y Estratégicos; Academias de Guerra y Politécnicas; Escuelas de Armas y Especialidades de las Fuerzas Armadas; Escuela Técnica Aeronáutica de la Dirección General de Aeronáutica Civil; Academia de Ciencias Policiales de Carabineros de Chile; Escuelas Matrices de Oficiales de las Fuerzas Armadas; Escuela de Carabineros y Escuela de Suboficiales de Carabineros de Chile, y Escuela de Investigaciones Policiales e Instituto Superior de la Policía de Investigaciones de Chile.

Las universidades, los institutos profesionales y los centros de formación técnica de carácter estatales sólo pueden ser creados por ley. Las universidades que no tengan tal carácter, deberán crearse conforme a los procedimientos establecidos en esta ley, y serán siempre corporaciones de derecho privado, sin fines de lucro para el efecto de tener reconocimiento oficial.

¹⁶ Ley Orgánica Constitucional de Educación Art 52

Los institutos profesionales y centros de formación técnica de carácter privado podrán ser creados por cualquier persona natural o jurídica en conformidad a esta ley, debiendo organizarse siempre como personas jurídicas de derecho privado para el efecto de tener reconocimiento oficial del Estado.

Desde el año 1980, la Ley Orgánica Constitucional de Educación, ha utilizado varios criterios para definir y denominar los planteles que integran el sistema universitario chileno, entre ellos, destaca el concepto de universidad pública y el de universidad privada.

Entre las universidades chilenas, 25 pertenecen al Consejo de Rectores, y se consideran estatales y particulares con aporte del Estado, a estas universidades se las clasifica como públicas, y 35 son instituciones privadas creadas a partir de lo establecido en el DFL1 de 1980 o la Ley 18.962 de 1990¹⁷, en este segundo grupo se ubica la universidad en la que se realiza el presente estudio.

La matrícula del sistema de educación superior ha evolucionado y manteniendo un crecimiento sostenido. En el año 2005 la matrícula del total de estudiantes de educación superior era de 636.853, distribuyéndose de la siguiente manera: 442.806 en universidades; 122.541 en IP y 71.506 estudiantes en CFT lo que representaba el 70%, 19% y 11% respectivamente. En la actualidad, año 2014, las universidades tienen una matrícula de 636.417, con una tasa de crecimiento de 44%, sin embargo, este valor representa al 57% del total de estudiantes matriculados en educación superior en este año. Mientras que la matrícula de los IP ascendió a 347.570 estudiantes representando al 31% del total de matriculados, con un crecimiento de 184%, y en los CFT a 138.980 alumnos que representa al 12% del total de matriculados en el sistema y con crecimiento de 94%.¹⁸

Lo anterior muestra que el acceso a la educación superior en Chile en los últimos años ha sufrido un aumento significativo. Sin embargo, este aumento de cobertura, que en su inicio fue beneficioso, trajo consigo desequilibrios internos que redundaron en la calidad de la formación superior, generando una crisis de legitimidad y confianza que se ha manifestado en la sociedad en su conjunto.

De las 178 instituciones de Educación Superior existentes en Chile, 126 son autónomas, pero solo 81 están acreditadas lo que representa al 64,3% de instituciones de educación superior. De estas

¹⁷ Fuente MINEDUC/ www.mifuturo.cl

¹⁸ Fuente [Http www.cned/indices](http://www.cned/indices)

instituciones acreditadas, el 100% corresponde a las universidades públicas, que están acreditadas institucionalmente, y sólo el 85% de las universidades privadas autónomas lo está. Los años de acreditación fluctúan entre 2 a 7 años. En el caso de los IP y CFT el % de acreditación es inferior a 50%.¹⁹

El que una institución de educación superior cuente con esta certificación, es esencial en materia de ayuda estudiantil, puesto que los estudiantes que ingresan, por primera vez, a la educación superior solo pueden acceder a financiamiento del Estado o a recursos con garantía estatal si se matriculan en instituciones acreditadas.

2.2.1 Corporación Educativa Santo Tomas.

La institución educativa en la que se realiza el estudio es una corporación educativa de carácter privado, que asume todos los niveles formativos establecidos en la ley chilena, desde la educación pre básico pasando por la educación básica, secundaria y la educación terciaria, incorporado además la educación continua a través la Dirección Nacional de Capacitación y Educación Continua. En nivel formativo de educación superior, la institución está conformada por la Universidad, el Instituto Profesional y el Centro de Formación Técnica, todos estos centros educativos cuentan con el reconocimiento oficial por parte del Estado, para la Universidad desde el 28-12-1988²⁰.

El reconocimiento oficial de una institución de educación superior es la autorización que le concede el Estado para funcionar como tal y para otorgar títulos y grados académicos. Tal reconocimiento puede obtenerse mediante una ley o por decreto supremo del Ministerio de Educación, tras cumplir un conjunto de requisitos definidos en la Ley General de Educación (LGE²¹) y en los artículos pertinentes de la Ley Orgánica Constitucional (LOCE²²) que mantienen su vigencia.

Santo Tomás se consolida en el contexto educativo del país, como uno de los sistemas de Educación Superior privados, autónomos y acreditados, más grandes del país, no solo por la matrícula, sino por

¹⁹ Fuente: Mineduc/www.mifuturo.cl

²⁰ Fuente <http://www.divesup.cl/>

²¹ Ley 20.370 del Ministerio de Educación

²² Ley 18.962 del Ministerio de Educación

la cantidad de sedes distribuidas a lo largo del país, y que cuenta además, con una importante red de colegios fundada en los mismos principios institucionales. Se consideran autónomas aquellas instituciones que están facultadas para otorgar los títulos y grados que corresponda en forma independiente, desarrollando sus funciones, en conformidad con lo establecido en sus estatutos, y comprende la autonomía académica, económica y administrativa²³.

Una institución acreditada es aquella que cuenta con el reconocimiento público de que es una institución que posee políticas y mecanismos que permiten verificar que sus procesos, en el campo de la gestión institucional y la docencia conducente a título, se logran con un nivel adecuado de calidad. Esta certificación pública es otorgada por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA-Chile), organismo del Estado, que le corresponde verificar y promover la calidad de la educación superior en Chile. En la actualidad, el Sistema Educativo Santo Tomás atiende a más de 82.425 estudiantes en la educación superior, siendo la tercera institución privada más grande de Chile²⁴,

El Proyecto Educacional de Santo Tomás se enfoca en la formación y desarrollo integral de sus estudiantes, asegurando la entrega de una educación de calidad que les permita alcanzar un crecimiento personal y profesional, en beneficio de ellos y sus familias. La Institución ha demostrado su compromiso con la sociedad en sus más de 36 años de historia, donde ha titulado a más de 86 mil técnicos, profesionales y universitarios a la fecha²⁵.

La cobertura y crecimiento de Santo Tomás en los últimos años se refleja en la realización de proyectos nacionales y regionales, alianzas con instituciones educacionales de otros países y también en la importante inversión en infraestructura que ha supuesto la construcción de edificios corporativos en las diferentes regiones del país. Asimismo, la constante preocupación por la calidad formativa ha significado que, actualmente, cuente con sus tres instituciones de educación superior acreditadas y un número importante de carreras con esa misma certificación.

En el nivel terciario de educación Santo Tomás cuenta con el Centro de Formación Técnica, CFTST que está distribuido a lo largo del país, en 22 sede, y que imparte carreras técnicas de nivel superior;

²³ Fuente <http://www.cned.cl/>

²⁴Fuente www.cned.cl/indices.cl

²⁵ Fuente <http://mineduc.cl>

el Instituto Profesional, IPST que se distribuye en 18 sedes, impartiendo carreras que otorgan títulos profesionales, sin grado académico; y la Universidad, UST, que abarca 14 regiones de las 15 regiones geográficas y políticas que dan forma y gobierno al país. Es así, que la corporación extiende sus centros formativos de educación terciaria a lo largo de todo el país, desde Arica a Punta Arenas.

La visión corporativa de Santo Tomas es ser un “Sistema educacional con presencia nacional y vínculos internacionales, con participación en todos los niveles de la educación, que constituye una alternativa seria de crecimiento para los sectores mayoritarios de la población y que promueve la movilidad social”²⁶ .

La misión de la Corporación Santo Tomás es “educar en un contexto de exigencia y calidad y en un ambiente de respeto y de virtudes humanas, centrado en las necesidades y capacidades de cada persona; integrando al conocimiento la formación cultural, una visión universal, el desarrollo físico, intelectual, espiritual y emocional, los avances de la ciencia y tecnología, contribuyendo a formar personas integrales, proactivas, innovadoras y creativas, que sepan trabajar en equipo y aprender autónomamente, que irradian un espíritu positivo y alegría de vivir y que - insertas en la sociedad - contribuyan al desarrollo y logro de objetivos trascendentes, inspirados en el pensamiento de Santo Tomás de Aquino”²⁷.

Como institución formadora se ha propuesto generar un mejoramiento continuo del servicio educativo en todo nivel, preocupándose por dar respuesta a las actuales y futuras necesidades de sus estudiantes, así como también de su cuerpo docente y administrativos. En este marco, la institución, voluntariamente, se ha sometido a proceso de acreditación institucional, así como de las carreras que en ellas se imparten.

2.2.2 Universidad Santo Tomas (UST)

La Universidad Santo Tomás fue creada el año 1988 en la ciudad de Santiago de Chile, capital del país, fecha en la cual el MINEDUC²⁸ aprueba los estatutos y entidades examinadoras de sus carreras.

²⁶ Proyecto Educativo Corporación Santo Tomas

²⁷ Proyecto Educativo Corporación Santo Tomas

²⁸ Fuente Comisión Nacional de Educación Superior (CNED)

En 1990 la Universidad Santo Tomás inicia sus actividades académicas. A fines de ese año decidió acceder al sistema de acreditación establecido en la LOCE y en mayo de 1991, presentó su Proyecto Institucional al Consejo Superior de Educación (CSE). En enero de 2003, el CSE certificó su autonomía institucional. Luego del logro de la autonomía, la universidad pasó a desarrollar un proyecto con alcance nacional. En el año 2004 se lleva adelante un proceso de renovación de su oferta académica y de expansión, iniciando sus actividades en regiones con la apertura de diez sedes; Arica, Iquique, Antofagasta, La Serena, Viña del Mar, Talca, Concepción, Los Ángeles, Temuco y Puerto Montt. A las cuales sumó otras tres entre 2005 y 2008, año en que consolidó su presencia en regiones, con catorce sedes, cumpliendo así su objetivo de contribuir a la descentralización de la oferta educativa en el país. En ese mismo año, la UST se presentó ante la Comisión Nacional de Acreditación (CNAP) para su primer proceso de acreditación institucional.

Desde 1995, forma parte de ICUSTA, Consejo Internacional de Universidades Santo Tomás, red de la cual también es fundadora y que está presente en los cinco continentes, por medio de la cual se realizan intercambios de académicos y estudiantes de Santo Tomás.

La Universidad, organizacionalmente tiene un nivel central, desde el que se desprenden las sedes regionales, este nivel da las directrices fundamentales, tanto de gestión como a nivel académico. Para ello tiene un Proyecto Educativo Institucional, planes estratégicos centrales que alinea a todas sus sedes regionales. Sin embargo, cada sede cuenta con una rectoría y dirección académica, quienes son los encargados de gestionar la sede y además de la contratación de todo el personal que labora en ella.

Sus 14 sedes, presentes en 12 regiones país, hacen de la UST la segunda universidad con mayor cobertura geográfica. Al cierre de 2013, cuenta con una dotación total de 5.842 colaboradores, de los cuales 4.523 son docentes²⁹

Con una matrícula total de 27.977 estudiantes en 2014³⁰, Santo Tomás es la cuarta universidad de mayor tamaño en el país. Imparte 29 carreras de pregrado en diez áreas del conocimiento, más una

²⁹ Fuente: Clas (sistema administrativo interno CST)

³⁰ Fuente: [www. Mineduc.mifuturo.cl](http://www.Mineduc.mifuturo.cl)

creciente oferta de programas de postítulo y postgrado. Además, con el propósito de formar profesionales preparados para trabajar en el deporte de alto rendimiento, la Universidad Santo Tomás y el Comité Olímpico de Chile decidieron en 2007 comenzar a impartir la carrera de Ciencias del Deporte y Actividad Física, programa que entrega un modelo de enseñanza que privilegia la formación teórico-práctica en el Centro Nacional de Entrenamiento Olímpico.

Y en el marco de garantizar la calidad educativa de sus estudiantes, se ha sometido a procesos de acreditación institucional desde el año 2005 obteniendo siempre la acreditación. La primera acreditación institucional (2005) la obtuvo por un periodo de dos años. En el proceso de renovación, la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) renovó esta certificación por otros cuatro años, hasta 2011 en las áreas de Gestión Institucional y Docencia de Pregrado. Actualmente, se encuentra acreditada por tres años ante la CNA-Chile, desde diciembre de 2011 a diciembre de 2014, en las áreas de Gestión Institucional y Docencia de Pregrado.

Adicionalmente, ha acreditado 17 carreras en cada una de las sedes donde se imparte, lo que representa al 67,3%³¹ de sus programas, indicador que la sitúa en el tercer lugar a nivel nacional entre las universidades privadas con mayor porcentaje de programas acreditados. Por ello el 82,03% de los estudiantes de UST estudia en una carrera/sede/jornada acreditada. Es decir, de 27.977 estudiantes, 22.951 estudian en una carrera, sede y jornada acreditadas.

Las carreras acreditadas son Ingeniería Comercial, Psicología, Medicina Veterinaria, Contador Público y Auditor, Agronomía, Periodismo, Educación Parvularia, Educación Básica, Educación Diferencial, Pedagogía en Educación Física, Pedagogía en Inglés, Enfermería, Kinesiología, Nutrición y Dietética, Tecnología Médica en Laboratorio Clínico, Hematología y Banco de Sangre, Tecnología Médica en Oftalmología, Tecnología Médica en Imagenología y Física Médica, Trabajo Social y Relaciones Públicas.

- Proyecto Educativo de la UST

³¹ fuente www.cned.cl

El Proyecto Educativo es el documento institucional (PEI) que sirve de marco y de guía para el resto de los documentos que orientan y expresan la vida de la Universidad: Proyecto Curricular, Reglamentos, Planes, Memorias Anuales, Programaciones de las facultades, departamentos y escuelas.

El Proyecto Educativo de la Universidad Santo Tomás (UST) se sustenta en un conjunto de principios, valores y propósitos que sintetizan su visión y misión. Son estas declaraciones institucionales las que inspiran el proceso de enseñanza y aprendizaje que compromete a los estudiantes y docentes, y que enmarcan toda actividad académica y el desarrollo de la entidad. En el se establece la misión, visión y sello institucional, con un modelo educativo centrado en el aprendizaje activo.

En la Visión de la UST declara que desea “Ser reconocida como una Universidad de prestigio, con cobertura nacional, inspirada en valores cristianos, comprometida con sus alumnos y con la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación, que ofrece títulos profesionales y grados académicos pertinentes y de calidad, que aporta cultura y contribuye al desarrollo de la comunidad combinando el enfoque global con la visión local”.³²

En coherencia con esta idea de universidad y de formación superior, la Misión de la Universidad Santo Tomás pone énfasis en “*Formar personas con un nivel de preparación profesional, valórica y actitudinal que les permita desempeñarse con integridad, eficiencia, creatividad y responsabilidad social, contribuyendo así al desarrollo de su familia y comunidad, aportando a la cultura y a la generación de nuevos conocimientos*”.³³

Para el logro de este fin superior, la UST asume los siguientes ideales³⁴:

- Amor a la verdad: como institución universitaria, tiene como propósito el incremento y difusión del saber y la verdad. La UST propicia la formación de hábitos intelectuales y adquisición de la virtud de la prudencia, preparando a la persona para que actúe de forma reflexiva y decidida.

³² Proyecto Educativo USTpp9

³³ Proyecto Educativo USTpp9

³⁴ Proyecto educativo USTpp10

- Excelencia y esfuerzo: reconoce que la principal tarea educativa es promover el perfeccionamiento de las capacidades humanas, tarea que el estudiante debe asumir libre y responsablemente, con esfuerzo, mediante un estudio disciplinado y con trabajo bien hecho.
- Fraternidad y solidaridad: propende a la formación de personas felices con sentido de bien común y vocación de servicio. Esto significa educar personas capaces de hacerse cargo de sus decisiones, así como acoger y apoyar a otros.

El Proyecto Educativo UST se concreta a través de propósitos institucionales, cuya consecución forma las bases sobre las cuales se formula el Plan Estratégico de Desarrollo Institucional, entre los propósitos estratégicos destaca para este estudio.

- “Plasmar los ideales, valores y virtudes que constituyen el sello institucional en toda la acción educativa, concretándose en un programa de Formación General para los estudiantes de pregrado.
- Ofrecer programas educacionales que sean pertinentes, desarrollando las competencias profesionales que requiere el mundo del trabajo, facilitando la articulación curricular y la continuidad de estudios entre los niveles de pregrado y postgrado, sobre la base del Sistema de Créditos Académicos Transferibles-Chile (SCT) definido como estándar de gestión académica en las universidades chilenas.
- Impartir programas educacionales ocupando un modelo educativo centrado en el aprendizaje activo, con el fin de asegurar el correcto ejercicio profesional de sus egresados.
- Desarrollar una comunidad universitaria en un ambiente acogedor, de estudio, confianza, respeto y armonía, que estimule la creatividad y la innovación, con disciplina y amor por la verdad, con apertura y capacidad de acoger y superar las diferencias.
- Mantener una política de gestión académica que, sobre la base de una carrera académica, permita contar con un cuerpo académico adecuado al desarrollo de pregrado, postgrado e investigación definido por la universidad.
- Mantener una política de aseguramiento de la calidad que promueva el desarrollo de un ambiente de superación y de mejoramiento continuo en los procesos y resultados, y que permita procesos educativos homogéneos y de calidad en cada una de las carreras y sedes”³⁵.

La UST se postula como una entidad educativa, eminentemente docente, no excluyendo las otras funciones propias de las instituciones de educación superior, como la Investigación y la vinculación con el medio. Por tanto, se declara comprometida con la transformación en profesionales de los estudiantes, con demostrado interés en nivelar y potenciar permanentemente sus habilidades, en conformidad con las exigencias académicas y con el principio de la educación continua, para ello, promueve la actualización y el rediseño de sus carreras, generando perfiles de egreso pertinentes.

Asimismo, promueve una formación de calidad, lo que implica contar con procesos de enseñanza y de aprendizaje que se adapten a las distintas situaciones, intereses, ritmos de aprendizaje y circunstancias particulares de los estudiantes. Esta importante labor se desarrolla de acuerdo a un Modelo Educativo, cuyos ejes centrales son la formación integral, el aprendizaje como proceso activo de construcción de conocimiento, el estudiante que desarrolla su autonomía y responsabilidad con el propio aprendizaje; aplicando una estrategia pedagógica activo-participativa que logre la confluencia entre la teoría y la práctica, y enfatice el aprender haciendo. Por lo tanto, este modelo precisa de distintas exigencias y roles para los miembros de esta comunidad educativa. En el caso de los estudiantes los insta a asumir un rol activo y protagónico en su proceso de aprendizaje; los profesores por su lado, deben transformarse en activos mediadores y facilitadores de los procesos de aprendizaje; y finalmente, los directivos tomar el liderazgo que les corresponde para el logro adecuado de estos procesos de formación

- Estructura académica administrativa

La UST ha diseñado una estructura académica y administrativa que cubre las distintas áreas y niveles funcionales y que tiende a integrar a las otras dos instituciones.

Existen las vicerrectorías y las facultades de nivel nacional que orientan la gestión a nivel de sedes, cada sede cuenta con un Rector que tiene una función administrativa y académica propia.

Las autoridades unipersonales y colegiadas se ocupan de reflexionar, discutir y construir aportes académicos que favorezcan la actualización y creación de nuevos programas de nivel profesional, la articulación de éstos, y el diseño y dictación de programas de postítulo y posgrado. Así se privilegia la

formación de los actuales estudiantes y no se abandona a los titulados en su aspiración de educación permanente.

De esta manera, la oferta académica se estructura en la UST en directa concordancia con los Propósitos Corporativos y con los que aspiran a fortalecer la calidad de la docencia y la gestión institucional, y por otra parte, mantener una estrecha vinculación con la comunidad, realizando labores de extensión así como una importante oferta de educación continua.

- Características del curriculum

La Universidad Santo Tomás ha conformado un currículo que equilibra la formación teórica, práctica y valórica del estudiante, coherente con el Modelo educativo asumido y en proceso de instalación y consolidación. De esta manera se cumple con las funciones formativa profesional, socializadora, valórica y cultural establecidas por su misión institucional. Las cualidades esenciales que definen y se preservan en el currículo de la UST, se destacan las siguientes:

- Pertinencia: es coherente con el nuevo paradigma productivo basado en el poder del conocimiento y su construcción colaborativa, y el manejo adecuado de la información, aproxima la enseñanza – aprendizaje a la vida y al mundo del trabajo, intenta formar una visión crítica sobre la realidad y una actitud orientada a la apropiación de los problemas y al compromiso responsable de su solución dentro de estrategias de participación colectiva³⁶. Para ello, demanda integración entre la práctica y la teoría, vinculación de la reflexión y actuación práctica de cada profesión, disciplina y/o tecnología y procesos que generen marcos interpretativos de los fenómenos relativos a los diversos campos profesionales y a su evolución.
- Participación: promueve una vinculación real, activa y organizada de los miembros del grupo social que constituyen su comunidad académica universitaria, básicamente a través de los Consejos de Escuela.” Para el caso de los procesos de diseño o rediseño de carreras, se crea un comité curricular en el que se integra además representante de los estudiantes.

³⁶ Proyecto educativo UST

- Flexibilidad e integralidad: tanto en los procedimientos de construcción, de diseño, planificación, ejecución y evaluación del currículo, opera con la flexibilidad necesaria que permite y facilita una oportuna y adecuada toma de decisiones. El currículo es integral al responder e intenta responder a las demandas del individuo, la sociedad y mercado laboral nacional y global. Esto se refleja en una estructura curricular que contiene un conjunto de asignaturas y actividades de formación profesional, así como de formación general; ambos componentes a su vez tienen el carácter de obligatorio o de electivo, según su naturaleza y su relación con la carrera.
- Currículo que responde a integración horizontal: el currículo de la UST ha sido diseñado para facilitar la incorporación de estudiantes de una carrera a otra al incluir asignaturas comunes a todas las Escuelas y Sedes del país”. Y en relación a este concepto, algunas de las carreras de la oferta institucional, en las casas de estudio pertenecientes a la red de universidades tomistas, ICUSTA, presente en los cinco continentes, y en otras con las cuales se tiene convenios, se facilita el intercambio estudiantil al permitir que estudiantes de la UST puedan, cumplido su tercer año, realizar un semestre o más de estudios en alguna de estas entidades, con reconocimiento mutuo de las asignaturas cursadas, a manera de pasantía de intercambio. Esta integración se realiza, independiente del SCT-Chile.
- Currículo abierto con fines de actualización e investigación: permite que tanto el académico como el estudiante puedan desarrollar una actitud investigativa. Actúa, por tanto, como herramienta que permite la búsqueda sistemática y permanente del conocimiento, privilegiando el aprender a aprender, y saberes o competencias como las siguientes:

Saber saber (conocimientos declarativos y conceptuales)	Supone el conocimiento tácito y explícito acerca de un tema determinado, manifiesto a través de conceptos, declaraciones, modelos, ideas y teorías, que en tanto, más información, más se disminuye la incertidumbre. El Perfil de proceso y terminal releva el <u>saber qué</u> en el estudiante.
Saber hacer (conocimientos procedimentales)	Supone saber utilizar procedimientos variados y útiles en el proceso de aprendizaje, ya se traten de algoritmos o heurísticos.

	El Perfil de proceso y terminal releva el <u>saber cómo</u> hacer en el estudiante.
Saber Ser (conocimientos actitudinales y valóricos)	Supone tener cuenta el contexto en el que presenta la situación y la demanda de aprendizaje. El Perfil de proceso y terminal releva el <u>saber dónde</u> y <u>saber ser</u> en el estudiante.

- Currículo que valora y tiende a la Educación Continua. Se reconoce la tendencia general hacia el desarrollo de factores de empleabilidad en las carreras de pregrado, lo que implica incorporar nuevos contenidos que a la luz de la sociedad, del avance de la ciencia y las tecnologías, y de las demandas del mercado, por ello, se hacen imprescindibles, sin que ello signifique aumentar su duración tradicional de 4 y 5 años. Por el contrario, estimula el retorno a las aulas universitarias a sus titulados, aulas reales o virtuales, para la necesaria complementación de los saberes de la formación inicial, dada la rápida obsolescencia del conocimiento. A través de Programas de Capacitación avanzada, de continuidad de estudios en niveles superiores tales como, Diplomados, Segundas titulaciones y Posgrados. La UST valida la Educación Continua y Permanente como aportadora de conocimiento nuevo y de nuevas competencias profesionalizantes.
- Articulación de carreras. Siendo la UST un miembro del Sistema Educativo Santo Tomás, tiene entre sus propósitos el facilitar la continuidad de estudios de los egresados de carreras técnicas y profesionales, del Centro de Formación Técnica e Instituto Profesional Santo Tomás, hacia la consecución de títulos universitarios. Más allá de facilidades de índole económica y de sistemas de admisión especial, el proceso de diseño curricular de las carreras de la universidad no contempla una Articulación Curricular propiamente tal, ya que se está en espera del Marco Nacional de Cualificación

La Universidad Santo Tomás privilegia una estructura curricular gradual, en consonancia con las orientaciones y estructuras curriculares universitarias norteamericanas y europeas actuales. Su diseño contempla dos años iniciales para la formación general y de ciencias básicas, dos años siguientes centrados en el dominio de la disciplina, propio del grado de Licenciatura, y un quinto año terminal,

para la consolidación de la profesión y los requisitos para el Título Profesional. Mayores niveles de especialización pueden ser obtenidos con programas de post-título o posgrado, de acuerdo a los principios de la educación continua.

En términos operativos, los planes de estudio de UST se caracterizan por lo siguiente:

- Énfasis en los dos primeros años para el desarrollo de competencias básicas y de aspectos básicos de las disciplinas, mediante asignaturas y actividades que permiten posicionar al estudiante en la cultura universitaria y entregarle los conocimientos requeridos para una comprensión y aplicación más profunda, propia de su especialidad.
- Énfasis en el tercero y cuarto año en la formación profesional, competencias específicas propias de la profesión, profundizándose el dominio teórico, procedimental y actitudinal de la disciplina o especialidad, con los niveles de exigencia propios de una Licenciatura. Esto permite una eventual “salida” del estudiante hacia otros niveles de estudios terciarios, dado que, paralelo a su quinto año, podría iniciar un programa de posgrado.
- Énfasis el último año, en el desarrollo de las competencias propias del ejercicio profesional y del perfil de egreso declarado, a través de pasos prácticos terminales y asignaturas de actualización y contingencia, además del cumplimiento de las exigencias curriculares para la obtención del Título Profesional.

En toda la estructura, la existencia de asignaturas comunes con otras carreras que favorecen la formación básica de algunas disciplinas y permiten la experiencia de convivencia universitaria y favorecen la articulación horizontal. Además, flexibilidad y complementariedad, a través de la inclusión de Asignaturas Electivas de Formación General, además del Grado y Título Profesional y Asignaturas Electivas de Formación Profesional, estructuradas de acuerdo a los requerimientos de la dinámica del propio saber profesional como del mercado laboral. Éstas últimas pueden ser articuladas con programas de diplomado, postítulo o posgrado, optimizando de esta manera el esfuerzo del estudiante en lograr una especialización de alto nivel.

En cuando a las actividades terminales, se privilegia la existencia de un examen de grado (oral y/o escrito) como requisito para la Licenciatura. El proceso de titulación contempla la realización de un proyecto de nivel profesional, con el debido soporte referencial y contextual, y el rigor metodológico propio de la disciplina, o de una práctica clínica, según la carrera. Pero en general la tendencia es evitar la realización de investigaciones de tesis, como requisitos de grado y/o de titulación, ya que se entiende ello más propio de programas de posgrado.

Los planes de estudio de las carreras de pregrado contemplan la especificación de un perfil de egreso basado en competencias, así como el empleo de unidades de crédito académico para indicar el esfuerzo del estudiante, según las normas del SCT-Chile³⁷. El diseño curricular tiene como criterio general tener un promedio de 6 asignaturas por semestre, cuyo peso suma 30 créditos.

- Modelo Formativo

La idea de una enseñanza de calidad que satisfaga a los usuarios del sistema universitario es el reto de la Universidad del siglo XXI. Esto implica que se deben ofrecer metodologías que se adapten a las distintas situaciones, intereses, ritmos de aprendizaje y circunstancias particulares de los estudiantes.

La formación, más que en los contenidos, sujetos a modificaciones constantes, debe centrarse en la capacidad de aprender de forma autónoma, concepto que corresponde a "aprender a aprender". Por lo tanto, una de las principales funciones de la educación universitaria debe ser la de promover la capacidad de gestionar sus propios aprendizajes en los estudiantes, que ellos puedan adoptar una autonomía creciente en su carrera académica y disponer de herramientas intelectuales y sociales que les permita un aprendizaje continuo a lo largo de toda su vida. Esto supone, para los estudiantes, determinar el significado de lo que se aprende, es decir, lograr aprendizajes significativos y cómo ellos se relacionan con sus conocimientos y experiencias anteriores.

³⁷ SCT-Chile Sistema de Créditos Académicos Transferibles "Los créditos representan la carga de trabajo que demandará una actividad curricular al estudiante para el logro de los resultados de aprendizaje. Desde el punto de vista cuantitativo, un crédito equivale a la proporción respecto de la carga total de trabajo necesaria para completar un año de estudios a tiempo completo" fuente <http://www.ct-chile.cl>

La Universidad Santo Tomás ha implementado el Modelo Pedagógico Institucional, centrado en el logro de un aprendizaje integral y significativo, lo que implica que los miembros de la comunidad educativa, estudiantes y docentes, estén involucrados en su aplicación.

- Descripción del modelo formativo

El modelo se basa en un enfoque constructivista del aprendizaje, en el cual, más que reproducir el conocimiento, el objetivo es realizar un proceso activo de construcción de éste, en el que lo que se sabe, se relaciona y reinterpreta a la luz de los nuevos contenidos. Uno de los objetivos de este enfoque de aprendizaje es lograr la construcción del conocimiento a partir del desarrollo de las habilidades y destrezas pertinentes al contenido.

El énfasis está puesto no sólo en el producto o resultado del aprendizaje, sino en el proceso que realiza el estudiante al aprender, lo que activa el rol de éste en la sesión de clases y potencia su capacidad para pensar, cuestionar y profundizar los contenidos que se enseñan.

Este modelo supone una preparación previa del estudiante a la sesión de clases, considerando las horas de trabajo autónomo, denominadas en la Institución “Trabajo Personal del Estudiante” (TPE)³⁸ asignadas en el plan de estudio, producto de la incorporación del “crédito³⁹” facilitando la comprensión de los conceptos básicos que serán trabajados, por lo cual es necesario que el docente programe actividades previas que permitan que el estudiante examine las materias a tratar. Este esquema de trabajo introductorio de los contenidos por sesión, contextualiza al estudiante y orienta su trabajo y posterior adquisición del conocimiento; además, supone un componente metodológico que alberga todas las actividades académicas y pedagógicas previas, durante y post a la sesión de clase, y una herramienta tecnológica en línea de apoyo a aquellas actividades.

El Modelo Pedagógico Institucional trabaja bajo el ordenamiento de tres niveles de implementación: básico, intermedio y avanzado, niveles que determinan la modalidad de trabajo y de evaluación y que se ajustan a las habilidades y destrezas desarrolladas por los estudiantes.

³⁸ TPE: Trabajo Personal del Estudiante- SCT_UST

³⁹ Crédito: representa la carga real de trabajo de los estudiantes para el logro de los aprendizajes

Cada uno de estos niveles comprende diversos aprendizajes, los cuales tienen directa relación con una serie de habilidades y destrezas. Por otra parte, cada uno de estos niveles tiene alrededor de tres o cuatro subniveles de aprendizaje, los cuales pueden ser logrados en la medida que el docente programe y trabaje con sus estudiantes una amplia gama de actividades y técnicas que orienten el aprendizaje.

- Elementos curriculares del Modelo

Los resultados de aprendizaje expresan lo que el estudiante debe lograr en términos de aprendizaje, de sus formas de pensar, proceder y de la formación de acciones valóricas, es decir, es aquello que el estudiante debe estar en capacidad de saber, saber hacer y saber ser, luego de haber realizado las actividades establecidas en un programa de estudio y sus respectivas planificaciones de sesiones de clase. Es decir, los resultados de aprendizaje son la expresión concreta de las competencias a desarrollar.

Por otra parte, el contenido, el ¿qué enseñar (del docente) y qué aprender? (estudiante), es toda aquella información que integra contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales e incluso experiencias que al entrar en contacto con los estudiantes, les permite ir construyendo los conocimientos necesarios para su desarrollo profesional. Definir los contenidos implica, tener una postura ante los mismos, esto está estrechamente relacionado con las competencias definidas en los perfiles de egreso, por ello, la selección y la secuenciación se realizará sobre la base de los niveles de relevancia y pertinencia para el logro de las competencias⁴⁰. Los contenidos se expresan desde el ámbito del conocimiento, habilidades y actitudes.

Como principio didáctico, el contenido debería contribuir al desarrollo intelectual de los estudiantes, sin ser un fin en sí mismo. En la planificación de clases y material por sesión, es necesaria la secuenciación previa de los contenidos y la temporalización de ellos; además, es importante adaptarlos a las características de un determinado grupo de estudiantes.

40 Desde el Proceso de Desarrollo Curricular se genera un documento denominado “traducción educativa” que focaliza contenidos claves para el desarrollo de las competencias del perfil.

Asimismo, las estrategias y métodos de aprendizaje y enseñanza permiten operacionalizar el tipo de relación que se ha definido, y que se pretende propiciar entre el docente, los saberes y los estudiantes, integrando todos los elementos del Modelo Pedagógico de la Universidad. Las estrategias definen los métodos, las técnicas didácticas y las actividades que deben ser planificadas para el logro de los aprendizajes.

Por otra parte, los recursos didácticos constituyen aquellos elementos que se disponen, en forma real o virtual⁴¹, con el fin de proporcionar al estudiante elementos de apoyo para facilitar su proceso de aprendizaje. Estos ayudan a los docentes en su tarea de enseñar y facilitan a los estudiantes el logro de los aprendizajes esperados.

Asimismo, la evaluación de los aprendizajes se constituye en el Modelo Pedagógico, y por lo tanto para la universidad en un componente fundamental del proceso de aprendizaje y enseñanza, y tienen como finalidad proporcionar información para la toma de decisiones, generar retroalimentación y realizar los ajustes del proceso y su perfeccionamiento, además de la certificación de aprendizajes. Se incorpora la adopción de una variedad de estrategias y procedimientos evaluativos, tanto tradicionales, como aquellos que se inscriben dentro de la evaluación de desempeño. Se entiende al proceso evaluativo, como permanente y sistemático, incorporando la evaluación progresiva, extensiva, además se incorpora un proceso de examinación nacional que tiene por finalidad asegurar la homogeneidad y calidad del proceso formativo en las distintas sedes, todo esto porque los programas académicos (carreras) que se imparten en las distintas sedes a lo largo del país, se desarrollan sobre la base de un plan de estudio único a nivel nacional.

La evaluación también debe ser contextualizada en función de los niveles de implementación del modelo pedagógico, por lo cual se entiende que la exigencia va incrementando a medida que existe un avance en éstos.

⁴¹ El material virtual que se dispone en la plataforma intranet institucional para la modalidad FlexClass (semipresencial) es trabajado previamente por la Dirección Nacional de Desarrollo Curricular (DDC) y la Dirección Nacional E-Learning (DEL) para asegurar la pertinencia con el programa de estudio y calidad didáctica de estos materiales.

Todos estos elementos curriculares, se ponen en juego en las programaciones y planificaciones de los cursos, y se llevan a la acción en el acto didáctico.

- Operacionalización del Modelo Pedagógico

La acción de diseñar un curso (asignatura) se refiere al proceso de planificarlo. Implica darle forma y adecuarlo a las particularidades de la enseñanza, desde la declaración de finalidades hasta la práctica de ella. Es preciso planificar los aprendizajes a partir del desarrollo de los contenidos y las actividades con un cierto orden para que haya continuidad entre aprendizajes y acciones. Es precisamente a través del diseño o planificación de aula como se puede salvar la distancia entre la teoría y la práctica.

En este marco, el docente es un intermediario entre las directrices curriculares a las que se ha de ceñir (Programa Oficial, de carácter nacional) y las condiciones de su práctica que lo determinan como tal (Programación de Clases, de carácter personal).

La planificación implica un proceso que necesariamente tiene que ver con el desarrollo de una docencia de calidad. Es por esto, que los docentes deben generar, a partir del Programa Oficial, una Planificación de clase que se adecue a las características de los estudiantes, recursos disponibles en el cual se planifique las sesiones y actividades según una estructura general y determine los aprendizajes que se espera lograr.

En este contexto, se deben generar los siguientes documentos y acciones que sustentan al Modelo Pedagógico:

- Planificación de Clases: indica los aprendizajes a lograr, los contenidos asociados a estos aprendizajes, las actividades presenciales y el Trabajo Personal del Estudiante (TPE) contempladas para cada sesión del curso. Este plan de clases hace referencia a la planificación semestral de cada docente, a partir de la información establecida por el Programa Oficial de la asignatura.

- Material por sesión: documentación que contiene el desarrollo de los contenidos claves a trabajar durante la sesión y que permite al estudiante familiarizarse con los conceptos básicos de ésta. Este lineamiento constructivo espera contextualizar el aprendizaje y contenidos, facilitando la comprensión y adquisición del nuevo saber, considerando siempre la base del conocimiento previo.
- Material de lectura o actividad previa: corresponde al tipo de lectura o actividad previa que el estudiante debe trabajar antes de cada sesión y que esta descrita en la planificación y que se enmarca en la horas de TPE.
- Material de lectura post sesión; corresponde a material bibliográfico que el estudiante debe trabajar en forma autónoma posteriormente al desarrollo de la clase.
- Mis cursos en línea: corresponde a la herramienta tecnológica que permite a docentes y estudiantes acceder al material elaborado para cada una de las asignaturas por medio de Internet. En este espacio virtual, estudiantes y docentes encuentran disponibles el programa oficial de la asignatura, la planificación de clases sugerida, el material por sesión y los materiales de apoyo.
- Desarrollo de la clase (sesión): es el acto didáctico, que define la actuación del docente para facilitar los aprendizajes de los estudiantes.
- Perfil Docente

La Universidad Santo Tomás reconoce que el cuerpo docente es el componente fundamental en su plan de enseñanza. Esto significa que el proyecto solo puede desarrollarse si cuenta con académicos de calidad, comprometidos e identificados con la visión y misión de la institución. Para este efecto, la Institución coloca a disposición de su cuerpo académico instancias de perfeccionamiento pedagógico y disciplinar continuo, así como también, acciones tendientes a lograr un alto compromiso con la misión, visión y valores institucionales en general, y con el Modelo Educativo en particular.

El Proyecto Educativo (UST 2014, p. 29) señala que “el rol del docente es organizar rutas de aprendizaje que potencien el logro de las competencias definidas en el perfil de egreso, y la consideración del estudiante como un sujeto activo en su proceso de formación. Por tanto, a partir de estos supuestos y definiciones, se espera que el rol docente comprenda las siguientes funciones:

- Generar escenarios de aprendizajes pertinentes.
- Orientar al estudiante durante el proceso de formación.
- Priorizar el aprendizaje para el logro de las capacidades del estudiante.
- Realizar investigación y orienta el proceso de producción, aplicación y difusión de nuevos saberes.
- Realizar extensión universitaria, así como otras actividades de vinculación con el medio.
- Se desempeñe con ética, sentido crítico y autocrítico y responsabilidad profesional.

Los docentes que forman parte del cuerpo académico, ya sea de planta o a honorarios, son profesionales con reconocida experiencia en sus campos específicos del saber y que además suman la experiencia en docencia en educación superior. Debe en lo posible, poseer grados académicos de Magíster o Doctor.

En su mayoría, tienen dedicación de tiempo parcial a la docencia en UST, con contrato a honorarios, con un creciente porcentaje de académicos de contrato de planta, de acuerdo a lo establecido en el plan estratégico de UST.

Para lograr que cada estudiante ponga en práctica el nuevo papel que le cabe, este docente debe adecuar su forma de relacionarse con el estudiante y con los contenidos, y asumir múltiples y complejas funciones y tareas.

La universidad realiza acciones permanentes de supervisión, evaluación y capacitación de los docentes con el fin de asegurar una docencia de calidad.

Es así que la acción de supervisión de la docencia está a cargo de las jefaturas de carrera, quienes velan por el cumplimiento de los programas de estudio y la aplicación en el aula de las planificaciones

didácticas elaboradas, ya sea en forma personal, o tomando como referente la planificación institucional, la que está expuesta en la intranet institucional a disposición de los docentes que la requieran.

Así mismo, la acción de evaluación docente está dada principalmente por una encuesta de opinión que realizan los estudiantes, respecto del desempeño de los docentes en cada una de las asignaturas realizadas semestralmente.

Existe otra fuente de evaluación del desempeño docente, como el análisis del rendimiento académico de los estudiantes y acciones de mejora establecidas por el sistema de aseguramiento de la calidad institucional quienes analizan otros parámetros como los resultado de las exámenes nacionales⁴²,

La modalidad de capacitación docente está definida en el proyecto educativo como un elemento de apoyo para la aplicación del Modelo Pedagógico, al respecto señala: “para el uso eficaz de la metodología de enseñanza y aprendizaje, es necesario que los profesionales que realizan docencia universitaria tengan una formación pedagógica básica”⁴³. Por ello, UST ofrece permanentemente un programa de capacitación conducente a un Diplomado de Formación Docente para Educación Superior con elementos específicamente orientados al desarrollo de competencias. Este diplomado, además forma parte de un programa de postgrado denominado de Magister en Educación Superior. Es importante señalar que ambos programas se imparten en cada una de las 14 sedes que conforman la UST.

⁴² La examinación nacional es un procedimiento implementado por la institución para velar por la calidad de la docencia y el cumplimiento de los programas de asignaturas oficiales que tienen carácter nacional.

⁴³ Proyecto Educativo UST

CAPÍTULO III

MARCO METODOLOGICO

3.1 Metodología del estudio

3.1.1 Métodos

La mejora de la calidad en los procesos formativos en educación y en particular en la educación superior supone, precisamente, intensificar la investigación en este ámbito, pero no solo a nivel de la gestión institucional, de la pedagogía, de la didáctica o del perfeccionamiento de la actividad educativa, sino que también a nivel de los actores participantes y vinculantes del proceso formativo para este nivel educacional, en especial del docente universitario. Más cuando hoy, las instituciones de educación superior, están transitando hacia una formación basada en competencias y centrada en el aprendizaje. Los profundos y acelerados cambios de conocimiento y la diversidad de paradigmas, hace necesario contar con profesionales docentes competentes capaces de dar respuesta a la realidad compleja y dinámica que se presente en su quehacer como docentes

Incrementar la calidad de la educación y la investigación científica supone una reconsideración de la investigación en este ámbito, tanto a nivel de un cambio de óptica de los beneficiarios, como de los que trabajan en la investigación. Albert (2007) sustenta que la investigación en general es una actividad encaminada a la adquisición o al descubrimiento de nuevos conocimientos; independientemente de cuáles sean esos conocimientos.

La investigación educativa supone la construcción de conocimiento en diferentes áreas de la educación. Como disciplina forma parte de las ciencias de la educación, y corresponde a una esfera de conocimiento cuyo origen se sitúa a fines del siglo XIX, cuando la pedagogía, adoptó la metodología científica como instrumento fundamental para constituirse en una ciencia. Sin embargo, la expresión de "Investigación Educativa" es bastante reciente y se debe principalmente a aportes provenientes del mundo anglosajón donde es denominada "Educational Research, tradicionalmente era denominada como Pedagogía Experimental.

Albert (2007) señala que la investigación educativa es la aplicación de conceptos como conocimiento científico, ciencia, método científico e investigación científica aplicados a todos ellos en el ámbito de

la educación. Aborda cuestiones y problemas relativos a la naturaleza, epistemología, metodología, fines y objetivos en el marco de la búsqueda progresiva de conocimiento en el ámbito educativo.

En la década de los ochenta De Landsheere (1998), sostenía que la investigación educativa se caracteriza por:

- Marcadas diferencias entre países en cuanto a su nivel o grado de desarrollo;
- Ampliación de cuestiones abordadas por la investigación educativa;
- Alta calidad de las investigaciones tanto en el plano teórico como en sus métodos y técnicas, lo que repercute también en la práctica educativa;
- Un status científico de la investigación educativa que alcanza un nivel de calidad comparable al de otras disciplinas;
- Reconocimiento de que ningún paradigma de investigación puede contestar adecuadamente todos los interrogantes planteados en el ámbito educativo”.

En las últimas décadas han surgido nueva perspectivas y tendencias de metodologías que han impactado profundamente y transformados los planteamientos de la investigación educativa.

Hoy, a inicios del siglo XXI, estas características se mantienen y están plenamente vigentes perfeccionándose.

La investigación en el ámbito de la educación, ya sea como un proceso o actividad educativa, supone a lo menos tener presentes tres características: la primera es que se debe desarrollar a través del uso de métodos de investigación, tener como objetivos principales el desarrollar conocimiento científico sobre la educación, la resolución de problemas y la mejorara de las prácticas e instituciones educativas, y finalmente, es necesario que sea sistemática para garantizar la calidad del conocimiento obtenido. Lo anterior, para que sirva de base para la comprensión de los fenómenos educativos y la mejora de la educación.

Otras características que definen a las investigaciones educativas tienen que ver con el hecho de que permiten la presencia de acciones sistemáticas que se apoyan en marcos teóricos y marcos referenciales; y como cualquier investigación generan conocimiento nuevo.

La OCDE (1996) explicita que la investigación educativa pretende lograr la búsqueda original y sistemática, analizando el desarrollo de actividades en el contexto social, cultural y político en el cual operan los sistemas educativos.

La investigación educativa, desde un punto de vista contextual, se encuentra en un momento en el cual está recuperando confianza entre los sectores más comprometidos con el desarrollo y mejora de la educación. De tal suerte que, se está afianzando como una fórmula de aplicación a la resolución de los problemas específicos planteados y, abandona posicionamientos exageradamente engañosos y especulativos, más centrados en la sofisticación de los métodos que en su capacidad de respuesta.

El hacer ciencia significa, entre otras cosas, observar una particularidad de algo más amplio, es decir, simplificar la complejidad de la realidad.

El método de investigación cuantitativo aborda la realidad y explica el comportamiento de grupos sociales a partir del punto de vista estadístico, permite obtener los datos mediante escalas con sus reactivos o indicadores que el investigado debe responder. De esta forma, es posible acceder a la realidad, por medio de datos primarios y directos, que se ordenan en cuadros estadísticos para facilitar la medición y, por lo tanto, la obtención de resultados. Esta metodología posibilita realizar mediciones y predicciones del comportamiento regular de grupos sociales; y busca la objetividad mediante una medición controlada y penetrante, donde se separa sujeto – objeto durante el proceso de producción del conocimiento. La búsqueda principal consiste en explicar las causas de los fenómenos, confrontar teoría y praxis, detectar discrepancias, analizar estadísticamente, establecer conexiones y generalizaciones.

La metodología cuantitativa, enfatiza determinados elementos, que en este estudio son centrales. Es decir, variables, confiabilidad (consistencia y estabilidad), validez (libre de distorsiones) y el grado de significación estadística (nivel de aceptación o rechazo y margen de error aceptado).

La presente investigación se enmarca dentro de la metodología de tipo cuantitativa con rasgos cualitativos, basada en un estudio descriptivo. La metodología cualitativa es fundamentalmente

descriptiva, sin embargo, la investigación descriptiva puede utilizar metodología cuantitativa o cualitativa según la naturaleza de los datos.

Un estudio descriptivo se utiliza cuando se desea describir una realidad en todos sus componentes principales o cuando se desea caracterizar un hecho, fenómeno o grupo de sujetos, con el fin de establecer su estructura o comportamiento, describiendo en detalle cada aspecto de lo manifestado y observado por el evento estudiado.

Hernández y otros (2003, p. 118) proponen que “en un estudio descriptivo se selecciona una serie de cuestiones y se mide o recolecta información sobre cada una de ellas, para así representar lo que se investiga”. En esta clase de estudios el investigador debe definir qué se va a medir o sobre qué se habrán de recolectar los datos.

En este tipo de investigación no se manipula ninguna variable, solo se limita a observar y describir los fenómenos. Se incluyen dentro de la investigación descriptiva a los estudios de desarrollo, estudios de casos, encuestas, estudios correlacionales, estudios de seguimiento, análisis de tendencias, series temporales, estudios etnográficos, investigación histórica, etc.

En el método Ex Post Facto, la búsqueda de datos es sistemática y empírica, en ella el investigador no tiene control directo sobre las variables independientes, porque ya acontecieron sus manifestaciones, o porque son intrínsecamente no manipulables. Se hacen inferencias sobre las relaciones, sin intervención directa. Este método se limita a describir una situación que ya viene dada, aunque el investigador pueda seleccionar valores para estimar relaciones entre las variables.

El Análisis Funcional es un método deductivo que permiten reconstruir o relevar las competencias que debe reunir un profesional para desempeñarse competentemente en un área de trabajo determinado. Este es el método que utilizará este estudio para levantar las competencias constitutivas del perfil docente universitario.

Las fuentes de datos que se utilizaran en esta investigación tienen dos orígenes primario y secundario. Los datos primarios, son aquellos que se obtienen directamente de la realidad misma, sin ningún

proceso de elaboración previa, son los que el investigador recogen por sí mismo en contacto con la realidad. Datos secundarios, son los registros escritos que proceden también de un contacto con la práctica, pero que ya han sido recogidos y muchas veces procesados por otros investigadores.

3.1.2 Técnicas e instrumentos de recolección de información

En función del logro de los objetivos específicos establecidos, para este estudio, se emplearon instrumentos y técnicas orientadas a obtener información o datos a través de las siguientes técnicas

3.1.2.1 Metodología de levantamientos de perfiles de competencia

Existen una serie de metodologías que permiten levantar perfiles de competencia, entre estas metodologías esta el análisis ocupacional DACUM, el análisis constructivista y el análisis funcional para la presente se escogió la metodología de análisis funcional.

El Análisis Funcional es una técnica que se utiliza para identificar las competencias laborales inherentes a una función productiva. Tal función puede estar relacionada con una empresa, un grupo de empresas o todo un sector de la producción o los servicios. Es un enfoque para acercarse a las competencias requeridas mediante una estrategia deductiva. Inicia estableciendo el propósito principal de la función productiva o de servicios bajo análisis y se pregunta sucesivamente que funciones hay que llevar a cabo para permitir que la función precedente se logre, hasta llegar a funciones realizables por una persona, que son los elementos de competencia.

Se realiza con un grupo de personas que conozcan la función bajo análisis, su valor como herramienta parte de su representatividad. En su elaboración se siguen ciertas reglas encaminadas a mantener uniformidad de criterios. El resultado del análisis se expresa mediante una matriz denominada mapa funcional o árbol de funciones, es una herramienta gráfica que traza funciones y sub-funciones que deben desempeñarse para cumplir con el propósito de un determinado cargo.

A partir de la información obtenida de este proceso de levantamiento de perfil, más la información recabada a través del estado de arte de las competencias del perfil docente universitario, más algunas

entrevista en profundidad para focalizar algunos aspectos de este levantamiento de perfil, sirvió de insumo para la construcción de las encuestas de opinión construidas para este estudio.

3.1.2.2 Entrevista

La entrevista se define como un instrumento no directivo, abierto, no estructurado, ni estandarizado, en la cual sigue un modelo conversacional, superando la perspectiva de un intercambio formal de preguntas y respuestas en la medida que trata de simular un diálogo entre iguales.

Pantoja (2009, p. 290) señala que la entrevista que se entiende como “una interacción entre dos personas, planificada y que obedece a un objetivo en la que el entrevistado da su opinión sobre un asunto y, el entrevistador recoge e interpreta esa visión particular”.

Para complementar esta investigación fue seleccionada esta técnica para ser aplicada a expertos, de esta forma se puede contar con elementos de corte cualitativo para la interpretación y principalmente para la construcción de una matriz de competencias.

A través de estos paneles de expertos se pretender levantar información acerca de las principales incógnitas del estudio, ya que el uso de elementos solo de carácter cuantitativo no basta para responder las preguntas formuladas en esta investigación.

La técnica de entrevista se destaca por ser un instrumento de recopilación de datos que se da en el marco de la relación entre sujeto (investigador) – sujeto (experto). Esto facilitó la conversación y la obtención de la información. A través de este instrumento, se pretendió obtener fundamentos que dieran cuenta del papel que le cabe al docente universitario en la instalación e implementación de un modelo formativo competencial, las características personales, profesionales, formativas, como factores importantes en la configuración del perfil docente.

La entrevista permite recopilar eficazmente los testimonios de determinados personajes claves (informantes), que son considerados importantes por sus vivencias y testimonios.

Para la selección de cada uno de los informantes claves se constituyó en unidad de análisis e información. Los criterios de selección de dichas unidades de información fueron:

- Su conocimiento de la problemática
- Su cercanía con la problemática
- Su cercanía por la propia experiencia

Por ello, se realizaron entrevistas en profundidad a profesionales expertos en educación superior, tanto de la UST como de otras instituciones de educación superior, con un mínimo de 10 años de experiencia en la gestión docente y en la formación de profesionales universitarios.

Los temas a abordar en la entrevista a expertos comprenderán aspectos relacionados con:

- Efectividad docente
- Calidad de la docencia
- Importancia de la capacitación pedagógica para docentes no pedagogos
- Dificultades que debilitan la práctica docente
- Características del “buen docente”
- Tareas del docente

3.1.2.3 Encuestas de opinión

Para este estudio se aplicaron dos encuestas de opinión en forma simultánea, a cada uno de los docentes de las muestras objeto de estudio, con el propósito de obtener sus opiniones acerca de la temática planteada.

El primer instrumento empleado, está orientado con preguntas cerradas, con una escala de valoración, de 1 a 5⁴⁴. Con este instrumento se intenta obtener información relacionada con la importancia de determinadas competencias docentes, y sus respectivos indicadores para la construcción del perfil de un docente de educación superior, además se consulta sobre el dominio que cada encuestado estima poseer de estas competencia, desde la mirada del docente encuestado, a través de sus indicadores.

⁴⁴ Ver matriz N° 4

La segunda encuesta contiene una serie de preguntas de opciones que ayudan y complementan la información obtenida a través de las preguntas cerradas de la primera encuesta.

3.1.2.4 Revisión bibliográfica

Consulta y recopilación documental: consiste en ponerse en contacto con esa parte de la realidad que se ha de investigar, y en la que se ha de actuar, a través de lo que otros vieron o estudiaron en ella.

Los documentos son hechos o rastros de algo que ha pasado, son los testimonios que proporcionan información datos o cifras y constituyen un tipo de material, además de útil, fundamental para esta investigación.

Existe una amplia variedad de documentos disponibles que facilitan información:

- Fuente históricas
- Fuentes estadísticas (locales, regionales, provisionales, nacionales e internacionales).
- Informes y estudios:
 - Memorias y anuarios
 - Documentos oficiales
 - Archivos privados
 - Documentos personales
 - La prensa (diarios periódicos, semanarios, revistas, boletines, etc.)
 - Documentación indirecta (obras literarias o ensayos que proporcionan indicaciones útiles acerca de la comunidad).

Para esta investigación en particular, se consultaron los siguientes documentos internos de la institución:

- Proyecto Educativo Institucional
- Proyecto curricular
- Guía para implementar el modelo pedagógico institucional
- Memorias institucionales (últimos 5 años)

- Políticas institucionales y estratégicas
- Documentos intranet de la Dirección de Desarrollo Curricular
- Documentos intranet de la Dirección de Procesos de Aprendizaje
- Estadísticas de evaluación docente
- Estadísticas de capacitación de docentes
- Sistema informático Clas.
- Sistema informático Crea
- Guía para implementar el modelo pedagógico institucional.

Además de los siguientes documentos Proveniente del Instituciones Públicas chilenas relacionadas con el ámbito educativo:

- Documentos Ministerio de Educación(MINEDUC) ⁴⁵
 - LEGE: Ley Orgánica Constitucional de Educación
- Documentos del Consejo Nacional de Educación Superior (CNED)
 - Memoria 2012 a 2014
 - Una mirada a la calidad de las instituciones de educación superior chilenas 2007-2013.
- Comisión Nacional de Acreditación – Chile (CNA)
 - El Modelo Chileno de Acreditación de la Educación Superior (CNAP 1999-2007)
- Sistema de Créditos Transferibles Chile.

3.1.3 Etapas del estudio

El estudio consideró cuatro grandes etapas para generar la recogida de datos:

La primera etapa se desarrolló a través del análisis de fuentes documentales instituciones, tales como, el Proyecto Educativo Institucional, el Modelo Pedagógico y Proyecto Curricular declarado por la Universidad Santo Tomás, y la revisión bibliografía que sustenta este modelo pedagógico orientado al desarrollo de competencias, así como de algunos apartados del Plan Estratégico de Desarrollo. Además de la revisión del estado del arte sobre competencias docentes en educación superior.

⁴⁵ Disponibles [www. Mineduc.cl](http://www.mineduc.cl)

En la segunda etapa, se levantó el perfil de competencias del docente universitario, para ello se utilizó la metodología de Análisis Funcional, la que se llevó a cabo considerando la información obtenida en la primera etapa, y la revisión bibliografía (estado del arte) que constituye parte del marco teórico conceptual, respecto de las competencias del docente universitario. Complementariamente, se realizaron entrevistas a expertos internos. Los temas a abordar en la entrevista a estos expertos comprendieron aspectos relacionados con la efectividad docente, la calidad de la docencia universitaria, la importancia de la capacitación pedagógica para fortalecer las competencias del docente universitario, las dificultades que debilitan la práctica docente y las características del “buen docente” para la universidad. Se utilizaron como instrumentos fichas resúmenes, cuyos registros fueron comparados y triangulados según distintas fuentes. Igualmente, se revisaron los aspectos pedagógicos, desde la declaración del modelo pedagógico declarado por la UST y los autores que lo sostienen.

Se construyó la matriz de competencias consolidadas o mapa funcional que se muestra en la matriz nº 3. En este proceso colaboraron expertos en educación para identificar, describir y delimitar las funciones claves, sub-funciones y elementos de competencia, derivadas de las áreas de desempeños identificadas.

Después de distintas aproximaciones y ajustes del mapa funcional o matriz consolidada de competencia, se seleccionaron las nueve competencias con sus respectivos elementos que se consideran en este estudio.

A continuación se presenta el producto del análisis funcional, el mapa funcional denominado en este estudio, matriz de competencias consolidadas, que muestra el propósito principal de la profesión en estudio, el nombre dado a la competencia, las funciones y los elementos de competencias:

Matriz nº 3. Matriz de competencias consolidadas

Propósito principal	Nombre de la competencias	Función clave	Sub- funciones	Elementos de competencias
---------------------	---------------------------	---------------	----------------	---------------------------

Desarrollar un proceso formativo centrado en el estudiante y los resultados de aprendizaje, utilizando herramientas pedagógicas pertinentes al modelo orientado al desarrollo de competencias, en el marco del proyecto educativo institucional	- Planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje	- Planificar el proceso de enseñanza aprendizaje considerando el contexto y el modelo pedagógico institucional	- Diseñar el proceso de planificación de la enseñanza y aprendizaje, según el contexto y el perfil de egreso previamente definido Seleccionar, secuenciar y estructurar didácticamente los contenidos disciplinarios según el modelo pedagógico establecido.	- Apropiarse de los objetivos del programa de asignatura - Utilizar el programa de asignatura como instrumento de trabajo - Seleccionar los contenidos de la asignatura, según su relevancia - Organizar y secuenciar los contenidos de manera didáctica - Seleccionar las estrategias de enseñanza, según la naturaleza del contenido (conceptual, procedimental, actitudinal) - Seleccionar estrategias de aprendizaje, según la naturaleza del contenido - Organizar los procesos didácticos
---	--	--	---	---

				<p>para desarrollar ambientes de aprendizaje</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lograr coherencia entre los resultados de aprendizajes (objetivos) y actividades didácticas - Organizar el tiempo de acuerdo a los resultados de aprendizaje a lograr (objetivos y contenidos)
	<ul style="list-style-type: none"> - Estrategias metodológicas y recursos didácticos 	<ul style="list-style-type: none"> - Generar y gestionar estrategias de enseñanza y aprendizaje, y recursos didácticos de acorde a los requerimientos y a lo planificado 	<ul style="list-style-type: none"> - Diseñar aplicar metodologías didácticas y tareas de aprendizaje de acuerdo a los requerimientos del programa de asignatura, del perfil de egreso y necesidades de los estudiantes 	<ul style="list-style-type: none"> - Manejar la didáctica propia de la disciplina (contenidos) que enseña - Utilizar una variedad de métodos de enseñanza - Presentar o exponer de manera didáctica un determinado contenido - Establecer nexos entre el área

			<ul style="list-style-type: none"> - Diseñar y gestionar el proceso de enseñanza aprendizajes, promoviendo oportunidades de aprendizajes individual y en equipo 	<p>disciplinaria y las demás áreas del conocimiento, a través de la interdisciplinariedad</p> <ul style="list-style-type: none"> - Establecer nexos entre el área disciplinaria y las demás áreas del conocimiento, a través de la transversalidad - Usar estrategias de enseñanza y aprendizaje en situaciones reales - Utilizar estrategias docentes que promuevan la cognición y la metacognición - Seleccionar y utilizar recursos didácticos, según tipo de actividad planificada - Elaborar recursos didácticos, escritos, de acuerdo a la actividad
--	--	--	--	---

				<p>planificada, para uso del docente</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elaborar recursos didácticos escritos, de acuerdo a la actividad planificada, para uso del estudiante - Elaborar recursos didácticos audiovisuales o informáticos de acuerdo a la actividad planificada, para uso del docente - Elaborar recursos didácticos audiovisuales o informáticos de acuerdo a la actividad planificada, para uso del estudiante
	<ul style="list-style-type: none"> - Estrategias de evaluación 	<ul style="list-style-type: none"> - Determinar las estrategias evaluativas según los resultados de aprendizajes establecidos y 	<ul style="list-style-type: none"> - Diseñar y aplicar procedimientos e instrumentos evaluativos coherente con los aprendizajes 	<ul style="list-style-type: none"> - Comprender el proceso de evaluación de los aprendizajes para la focalización de éste durante el proceso formativo

		las características de los estudiantes.	<ul style="list-style-type: none"> - Procesar y analizar los resultados del proceso evaluativo para la mejora del proceso de enseñanza aprendizaje 	<ul style="list-style-type: none"> - Usar las diferentes tipologías de evaluación de los aprendizajes (según función, tiempo, agentes) - Determinar los procesos evaluativos en función de los tipos de aprendizajes a evaluar. - Monitorear los procesos de aprendizaje como herramienta de mejora. - Identificar indicadores y evidencias para evaluar el aprendizaje de los estudiantes. - Determinar y elaborar procedimientos e instrumentos de evaluación, de acuerdo al tipo de
--	--	---	---	---

				contenido, válidos y confiables - Procesar resultados de la evaluación de los aprendizajes - Utilizar los resultados de la evaluación para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje
	- Investigación e innovación	- Actualizar , investigar e innovar en el área disciplinar y de educación relevante para la docencia que realiza	- Dominar los contenido conceptuales, procedimentales y actitudes del área disciplinar en la que enseña, para una ajustada acción educativa - Diseñar, desarrollar y/o evaluar proyectos de investigación e innovación de relevancia para	- Dominar los contenidos conceptuales que enseña - Dominar los contenidos procedimentales (habilidades /destrezas/) que enseña - Dominar los contenidos actitudinales que enseña - Actualizase permanentemente en los distintos tipos de contenidos que enseña.

			la docencia, para la institución y/o para el avance científicos de su área de conocimiento	<ul style="list-style-type: none"> - Dominar los conocimientos para la inmediata aplicación en el campo profesional - Investigar en el área de desempeño docente - Diseñar los procesos de innovación - Desarrollar procesos de innovación - Evaluar procesos de innovación - Elaborar material científico actual y relevante para la docencia de su área de conocimiento. - Elaborar material científico actual y relevante para el avance científico de su área de conocimiento - Organizar y gestionar eventos
--	--	--	--	---

				científico académicos
	- Tecnologías de la Información y Comunicación	- Gestionar y utilizar las TIC para el ejercicio de la tarea docente, el desarrollo personal y profesional	<ul style="list-style-type: none"> - Manejar el computador y herramientas básicas de productividad para la gestión de la información a nivel personal y profesional - Utilizar las TIC como herramientas para el proceso de enseñanza y aprendizaje 	<ul style="list-style-type: none"> - Poseer conocimiento y manejo básico de hardware y software. - Usar herramientas de productividad tales como procesador de texto, hoja de cálculo, presentador, e Internet - Utilizar los sistemas de gestión de las bases de datos, que le permitan almacenar y acceder a los datos de forma rápida y estructurada. - Diseñar y planificar actividades pedagógicas con uso de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) para apoyar los procesos de

				<p>enseñanza y aprendizaje</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilizar las TIC en la preparación de material para apoyar sus clases con el fin de mejorar sus prácticas de enseñanza - Seleccionar , explorar y evaluar recursos tecnológicos para incorporarlos en sus prácticas pedagógicas - Utilizar las ayudas que aportan las TIC para el seguimiento y la evaluación de los estudiantes - Evaluar los resultados obtenidos en el diseño e implementación de actividades que usan tecnología. - Usar la tecnología para obtener y
--	--	--	--	--

				<p>analizar datos, interpretar resultados y comunicar hallazgos con el fin de mejorar las prácticas educativas y el aprendizaje de los estudiantes.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Manejar plataformas e-learning en la actividad docente
	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento sobre los estudiantes y como aprenden. 	<ul style="list-style-type: none"> - Detectar fortalezas y necesidades de los estudiantes que permitan el diseño de acciones tutoriales que potencien los resultados de aprendizaje en los estudiantes 	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar estrategias para el conocimiento del estudiante, tanto de sus conocimientos previos como de su individualidad. - Utilizar procedimientos que permitan el conocimiento del estudiante desde la 	<ul style="list-style-type: none"> - Manejar estrategias de enseñanza para potenciar el aprendizaje, en el estudiante. - Determinar los conocimientos previos que poseen los estudiantes - Reconocer las diferencias individuales que presentan los estudiantes, para planificar el proceso de enseñanza

			perspectiva de los estilos de aprendizaje y su entorno sociocultural	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocer los estilos cognitivos que utilizan los estudiantes - Determinar los estilos de aprendizajes que emplea los estudiantes para generar instancias de enseñanza - Informarse acerca de la situación socioafectiva de los estudiantes - Manejar estrategias para acercar la realidad social y profesional a los aprendizajes del alumnado
	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicación Efectiva 	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidad para comunicarse efectivamente tanto en su rol docente como profesional 	<ul style="list-style-type: none"> - Producir, recibir e interpretar mensajes de diferentes tipos a través de diferentes canales que facilitan y promueven relaciones 	<ul style="list-style-type: none"> - Manejar estrategias para interactuar con los estudiantes de forma efectiva seleccionar, secuenciar y estructurar didácticamente los contenidos disciplinarios.

			interpersonales positivas en el aula	<ul style="list-style-type: none"> - Saber cómo iniciar y construir una relación de confianza con los estudiantes - Comunicarse en forma clara (terminología precisa, discurso, énfasis, etc.) con los estudiantes - Generar instancias comunicativas con los estudiantes para el desarrollo de habilidades metacognitivas - Fomentar la participación oral del alumnado en clase.
	<ul style="list-style-type: none"> - Liderazgo y trabajo colaborativo 	<ul style="list-style-type: none"> - Generar y promover climas de colaboración y trabajo en equipo entre pares y estudiantes 	Capacidad para generar climas de colaboración entre estudiantes y pares Generar y promover espacios de trabajo	<ul style="list-style-type: none"> - Promover la colaboración y cooperación entre los estudiantes - Fomentar la colaboración y cooperación entre los pares docentes

			interdisciplinarios y de actividades académicas organizativas	<ul style="list-style-type: none"> - Organizar y gestionar el trabajo de los estudiantes - Manejar estrategias de trabajo interdisciplinario y en equipo - Gestionar grupos, para favorecer y generar dinámicas participativas y un ambiente de trabajo colaborativo, de respeto y de implicación. - Participar en la dinámica de las actividades académico-organizativa de la institución
	<ul style="list-style-type: none"> - Relaciones interpersonales y resolución de problemas 	<ul style="list-style-type: none"> - Establecer relaciones interpersonales armoniosas utilizando estrategias de resolución de conflictos 	<ul style="list-style-type: none"> - Enfrentar y manejar situaciones problemáticas utilizando estrategias de resolución de conflictos 	<ul style="list-style-type: none"> - Manejar distintos enfoques de resolución y tratamiento de conflictos - Evaluar la incidencia de la propia actuación como docente, en

			<ul style="list-style-type: none"> - Manejar estrategias que permitan la generación de comportamiento ético y responsable en el estudiante 	<ul style="list-style-type: none"> el aprendizaje de los estudiantes - Saber escuchar y aceptar diferentes puntos de vistas - Preparar al estudiante a comportarse éticamente en diferentes situaciones - Identificar resistencias personales de los estudiantes al cambio de estrategias de enseñanza y aprendizaje
--	--	--	---	--

La tercera etapa consistió en la elaboración de los instrumentos de recogida de información, para ello se determinaron y ajustaron los ítems que son parte del instrumento. Estos se escogieron a partir de los elementos de competencias de la matriz de competencias consolidadas, aquellos más pertinentes, y se definieron las variables dependientes e independientes.

Seguidamente, se construyó la matriz de valoración con las dos dimensiones a consultar. Por un lado la dimensión, “nivel de Importancia” de la funciones (indicadores), y por otro el “nivel de dominio” que estiman poseer los encuestados (variables independientes). Para cada dimensión se estableció una escala de apreciación tipo Likert, que se muestra en la siguiente matriz (nº4)

Matriz nº 4. Matriz de valoración

Matriz de valoración		
Valoración	Nivel de importancia	Nivel dominio
	Descripción	Descripción
5	El indicador evaluado es considerado, por usted como muy importante y fundamental en la constitución de un perfil docente universitario	El indicador evaluado es altamente dominado por usted, lo que asegura, sin lugar a dudas, un desempeño docente de excelencia y calidad , tanto para el desarrollo y los requerimientos de la(s) asignatura(s)
4	El indicador evaluado es considerado por usted como importante en la constitución un perfil docente universitario.	El indicador evaluado es dominado por usted, lo que asegura un buen desempeño docente para el desarrollo y los requerimientos de la(s) asignatura(s) que dicta
3	El indicador evaluado es considerado por usted, de mediana importancia en la constitución de un perfil docente universitario	El indicador evaluado es medianamente dominado por usted, lo que determinaría un desempeño docente suficiente para los requerimientos de la(s) asignatura(s) que dicta.
2	El indicador evaluado es considerado por usted, de baja importancia en la constitución de un perfil docente universitario	El indicador evaluado es poco dominado por usted, lo que determinaría un desempeño docente limitado para el desarrollo y los requerimientos de la(s) asignatura(s) que dicta
1	El indicador evaluado es considerado por usted sin importancia en la constitución de un perfil docente universitario	El indicador evaluado no es dominado por usted lo determinaría un desempeño docente insuficiente y muy limitado para el desarrollo y los requerimientos de la(s) asignatura(s) que dicta y para la carrera

Se diseñó⁴⁶ el instrumento de recogida de información denominado “encuesta sobre competencias docentes”. El instrumento es una encuesta estructurada que contiene un conjunto de ítems asociados a una escala de valoración de cinco opciones para la dimensión “nivel de importancia” como para la dimensión “nivel de dominio”.

⁴⁶ Ver anexo Instrumento Encuesta sobre Competencias Docentes

Este instrumento mide las siguientes competencias: planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje, metodologías y recursos didácticos, evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje, investigación e innovación, tecnologías de la información y comunicación, conocimiento sobre los estudiantes y cómo aprenden, comunicación efectiva, liderazgo y trabajo colaborativo, relaciones interpersonales y resolución de problemas

Posteriormente, se constituyó la segunda encuesta denominada “actuación docente” que permitirá realizar una triangulación. Se establecieron los ítems para esta encuesta con preguntas de selección de opción, que definen algunas actuaciones docentes relacionadas con las competencias del perfil de un docente universitario, el tipo de competencias que privilegia la institución, sus fortalezas y debilidades, así como las del respondiente.

Los indicadores del instrumento sobre competencias docentes fue validado por un grupo de profesionales, que realizan docencia en educación superior, y por observaciones de expertos metodólogos, quienes precisaron la pertinencia, exactitud y suficiencia del mismo, respeto al tema a consultar. Además se realizó una aplicación experimental, a una muestra pequeña de docentes de la UST sede Santiago, cuyos resultados permitieron redefinir este instrumento. Este instrumento fue sometido a criterios de validez y confiabilidad⁴⁷ que precisaron la pertinencia, exactitud y suficiencia del mismo, respeto al tema a consultar.

Los indicadores de la encuesta competencias del docente universitario fueron seleccionados a partir del promedio obtenido por la calificación de los expertos, frente al grado de importancia del indicador a partir del siguiente criterio: Los indicadores que fue necesario corregir, se modificaron atendiendo las sugerencias de los jueces expertos.

- Se eliminaron los ítems con valores inferiores a 4.
- Se focalizaron aquellos cuyo promedio fluctuaron entre los valores de 4.01 y 4.36.
- Se conservaron los ítems con puntuación igual o superior a 4.40.

A través de este instrumento, se intenta obtener información que dé cuenta de la importancia que le asignan los docentes encuestados, a determinadas competencias, esto a través de los indicadores

⁴⁷ ver en anexo Análisis de fiabilidad

(elementos de competencia) para la construcción del perfil de un docente de educación superior. Asimismo se consulta por el dominio que estos docentes estiman poseer, de cada uno de los indicadores que constituyen las competencias.

Las dos encuestas se dispusieron en una plataforma para ser contestada en línea por los docentes del grupo muestral. A este grupo se les envió un correo electrónico donde se informaba sobre el objetivo de estas encuestas, y sobre el link de acceso a la ella. Además se promovió y motivó la participación utilizando la intranet institucional, a través de un banner, que daba acceso directo a la encuesta, ya que esta plataforma es de uso periódico y sistemático.



La cuarta etapa consistió en la recolección y análisis de los datos, para ello se utilizó el paquete estadístico SPSS versión 20.

3.1.4 Operacionalización de las variables

Variables dependientes

Las variables dependientes son dos, la primera se refiere a la importancia asignada por los docentes a cada una de las competencias en estudio, la segunda variable se refiere al dominio que estos docentes asumen poseer respecto de estas competencias.

- Nivel de importancia, se refiere a cuán importante estima el académico consultado, de cada uno de los indicadores, para la construcción del perfil del docente universitario
- Nivel de dominio, pregunta sobre cuál es el nivel de dominio o preparación que considera poseer el académico ante lo consultado.

Estas dos variables están asociadas a cada una de las competencias levantadas. En la siguiente matriz (nº 5), denominada “descriptor de competencias” del perfil del docente universitario, se muestra el nombre de la competencia, la descripción de ésta, el número de indicadores que la constituyen, y la clasificación dada a ellas, para este efecto se utilizó la clasificación de competencias dada por el Proyecto Tuning.

Cabe destacar que la numeración asignada a cada una de las competencias, no tiene relación con la importancia relativa de la competencia en relación a las otras, se numeran para efectos de organización y posterior análisis de ellas.

Matriz nº 5. Descriptor de competencias

Nº	Nombre de la competencia	Descripción	Nº de Indicadores que la constituyen	Clasificación competencia
1	Planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje	Es la capacidad de diseñar con anticipación, todo lo que se requiere para planificar con relativo éxito, el desarrollo de la asignatura que imparte, teniendo presente como referente el modelo educativo institucional y el perfil de egreso de la carrera.	9	Específica
2	Metodología y recursos didácticos	Esta competencia implica para el docente la capacidad de seleccionar y gestionar los métodos de enseñanza, la selección y	12	Específica

		desarrollo de las actividades o tareas de instrucción, de acuerdo a la naturaleza de los contenidos a abordar, además de ser capaz de ser un diseñador de recursos didácticos acordes a los contenidos a enseñar.		
3	Evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje	Esta competencia implica que el docente universitario sea capaz de elaborar instrumentos de evaluación que estén acordes a la naturaleza del contenido a evaluar, y al tipo de evaluación que aplicará, además que organice el proceso evaluativo como una instancia más de aprendizaje.	8	Específica
4	Investigación e innovación	Esta competencia supone para el docente el manejo y dominio de los contenidos disciplinares, aplicarlos al campo profesional al que se adscribe la asignatura en el cual realiza docencia, así como la capacidad de investigación e innovación tanto a nivel disciplinar como en el ámbito de la educación, manteniendo una actitud de perfeccionamiento permanente.	12	Específica
5	Tecnologías de la Información y Comunicación	Es la capacidad que poseerá el docente para manejar y gestionar las nuevas tecnologías de la comunicación e información, de manera eficiente, con la finalidad de optimizar el proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje	10	Específica

6	Conocimiento sobre los estudiantes y como aprenden.	Esta competencia exige de los docentes el manejo de herramientas teóricas y prácticas que le permitan determinar las características de sus estudiantes, el cómo aprende, cuáles son sus conocimientos previos para generar acciones educativas que faciliten y promuevan el aprendizaje de sus estudiantes	7	Genérica
7	Comunicación efectiva	Esta competencia exige al docente la habilidad de comunicación efectiva, para ofrecer informaciones y explicaciones adecuadas al nivel cognitivo y las características de los estudiantes, para relacionarse con ellos y además, manejar estrategias para saber cómo comunicar y cómo transmitir lo importante, y a la vez estimular la participación de los estudiantes en el proceso formativo.	5	Genérica
8	Liderazgo y trabajo colaborativo	Competencias que permite al docente generar pensamiento independiente y desde diferentes perspectivas, ofreciendo nuevos planteamientos e interpretaciones, nuevas soluciones. Tener la visión necesaria para establecer una dirección con proyección de futuro en el proceso enseñanza-aprendizaje, influyendo sobre los individuos y/o grupos anticipándose al futuro.	6	Genérica
9	Relaciones interpersonales	Es la capacidad que poseerá el docente para identificar, analizar y definir los elementos significativos que constituyen un	5	Genérica

	s y resolución de problemas	problema, para luego resolverlo con criterio y de forma efectiva. Para ello, el docente debe tener la cultura de ser “solucionador de problemas”, en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje y a la vez tomar decisiones que apoyen al estudiante para adquirir sus competencias.		
--	-----------------------------	--	--	--

- Relación de competencia y sus indicadores (funciones)

A continuación se describen cada una de las nueve competencias en estudio, señalando los indicadores que las constituyen, son los que conforman la encuesta de opinión y corresponden a los elementos de competencia del mapa funcional.

■ Planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje

Es la capacidad de diseñar con anticipación, todo lo que se requiere para planificar con relativo éxito, el desarrollo de la asignatura que imparte, teniendo presente como referente el modelo educativo institucional y el perfil de egreso de la carrera, además de seleccionar y presentar los contenidos disciplinares según el modelo pedagógico establecido. Para esta variable se definieron los siguientes indicadores:

- I.1. Apropiarse de los objetivos del programa de asignatura
- I.2. Utilizar el programa de asignatura como instrumento de trabajo
- I.3. Seleccionar los contenidos de la asignatura, según su relevancia
- I.4. Organizar y secuenciar los contenidos de manera didáctica
- I.5. Selección de estrategias de enseñanza, según la naturaleza del contenido
- I.6. Selección de estrategias de aprendizaje, según la naturaleza del contenido
- I.7. Organización de los procesos didácticos para desarrollar ambientes de aprendizaje
- I.8. Lograr coherencia entre los resultados de aprendizajes (objetivos) y actividades didácticas
- I.9. Organización del tiempo, de acuerdo a los resultados de aprendizaje a lograr (objetivos) y contenidos

- Metodología y recursos didácticos

Esta competencia implica para el docente la capacidad de seleccionar y gestionar los métodos de enseñanza, la selección y desarrollo de las actividades o tareas de instrucción, de acuerdo a la naturaleza de los contenidos a abordar, además de ser capaz de ser un diseñador de recursos didácticos, acordes a los contenidos a enseñar. Para esta variable se definieron los siguientes indicadores:

- I.10. Manejo de la didáctica propia de la disciplina (contenidos) que enseña
- I.11. Utilización de una variedad de métodos de enseñanza
- I.12. Presentación o exposición de manera didáctica de un determinado contenido
- I.13. Establecer nexos entre el área disciplinaria y las demás áreas del conocimiento, a través de la interdisciplinariedad
- I.14. Establecer nexos entre el área disciplinaria y las demás áreas del conocimiento, a través de la transversalidad
- I.15. Uso de estrategias de enseñanza y aprendizaje en situaciones reales
- I.16. Utilización de estrategias docentes que promuevan la cognición y la metacognición
- I.17. Selección y utilización de recursos didácticos, según tipo de actividad planificada
- I.18. Elaboración de recursos didácticos, escritos, de acuerdo a la actividad planificada, para uso del docente
- I.18. Elaboración de recursos didácticos escritos, de acuerdo a la actividad planificada, para uso del estudiante
- I.19. Elaboración de recursos didácticos audiovisuales o informáticos de acuerdo a la actividad planificada, para uso del docente
- I.20. Elaboración de recursos didácticos audiovisuales o informáticos de acuerdo a la actividad planificada, para uso del estudiante.

- Evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje

Esta competencia implica que el docente universitario sea capaz de elaborar instrumentos de evaluación que estén acordes a la naturaleza del contenido a evaluar, y al tipo de evaluación que

aplicará, además que organice el proceso evaluativo como una instancia más de aprendizaje.

Para esta variable se definieron los siguientes indicadores:

- I.21 Comprensión del proceso de evaluación de los aprendizajes para la focalización de éste durante el proceso formativo
- I.22 Uso de las diferentes tipologías de evaluación de los aprendizajes (según función, tiempo, agentes)
- I.23 Determinación de los procesos evaluativos en función de los tipos de aprendizajes a evaluar
- I.24 Monitoreo de los procesos de aprendizaje como herramienta de mejora
- I.25 Identificación de indicadores y evidencias para evaluar el aprendizaje de los estudiantes.
- I.26 Determinación y elaboración de procedimientos e instrumentos de evaluación, de acuerdo al tipo de contenido, válidos y confiables
- I.27 Procesamiento de resultados de la evaluación de los aprendizajes
- I.28 Utilización de los resultados de la evaluación para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

■ Investigación e innovación

Esta competencia supone para el docente el manejo y dominio de los contenidos disciplinares, aplicarlos al campo profesional al que se adscribe la asignatura en el cual realiza docencia, así como la capacidad de investigación e innovación, tanto a nivel disciplinar como en el ámbito de la educación, manteniendo una actitud de perfeccionamiento permanente. Para esta competencia se definieron los siguientes indicadores:

- I.29. Dominio de los contenidos conceptuales que enseña
- I.30 Dominio de los contenidos procedimentales (habilidades /destrezas/) que enseña
- I.31 Dominio de los contenidos actitudinales que enseña
- I.33 Actualización permanentemente de los distintos tipos de contenidos que enseña.
- I.34 Dominio de los conocimientos para la inmediata aplicación en el campo profesional
- I.35 Investigación en el área de desempeño docente
- I.36 Diseño de procesos de innovación
- I.37 Desarrollo de procesos de innovación

- I.38 Evaluación de procesos de innovación
- I.39 Elaboración de material científico actual y relevante para la docencia de su área de conocimiento
- I.40 Elaboración de material científico actual y relevante para el avance científico de su área de conocimiento
- I.41 Organización y gestión de eventos científico académicos

■ Tecnologías de la Información y Comunicación

Es la capacidad que poseerá el docente para manejar y gestionar las TIC, de manera eficiente, con la finalidad de optimizar el proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje. Para esta competencia se definieron los siguientes indicadores:

- I.42 Conocimiento y manejo básico de hardware y software.
- I.43 Uso de herramientas de productividad tales como procesador de texto, hoja de cálculo, presentador, e Internet
- I.44 Utilización de los sistemas de gestión de las bases de datos, que le permitan almacenar y acceder a los datos de forma rápida y estructurada.
- I.45 Diseño y planificación de actividades pedagógicas con uso de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) para apoyar los procesos de enseñanza y aprendizaje
- I.46 Uso de las TIC en la preparación de material para apoyar sus clases con el fin de mejorar sus prácticas de enseñanza
- I.47 Selección, exploración y evaluación de recursos tecnológicos, para incorporarlos en sus prácticas pedagógicas
- I.48 Utilización de las ayudas que aportan las TIC para el seguimiento y la evaluación de los estudiantes
- I.49 Evaluación de los resultados obtenidos en el diseño e implementación de actividades que usan tecnología
- I.50 Uso de la tecnología para obtener y analizar datos, interpretar resultados y comunicar hallazgos, con el fin de mejorar las prácticas educativas y el aprendizaje de los estudiantes
- I.51 Manejo de plataformas e-learning en la actividad docente.

- Conocimiento sobre los estudiantes y como aprenden.

Esta competencia exige de los docentes el manejo de herramientas teóricas y prácticas que le permitan determinar las características de sus estudiantes, el cómo aprende, cuáles son sus conocimientos previos para generar acciones educativas que faciliten y promuevan el aprendizaje de sus estudiantes. Para esta competencia se definieron los siguientes indicadores:

- I.52 Manejo de estrategias de enseñanza para potenciar el aprendizaje, en el estudiante
- I.53 Determinación de los conocimientos previos que poseen los estudiantes
- I.54 Reconocimiento de las diferencias individuales que presentan los estudiantes, para planificar el proceso de enseñanza
- I.55 Reconocimiento de los estilos cognitivos que utilizan los estudiantes
- I.56 Determinación de los estilos de aprendizajes que emplea los estudiantes para generar instancias de enseñanza
- I.57 Informarse acerca de la situación socioafectiva de los estudiantes
- I.58 Manejo de estrategias para acercar la realidad social y profesional a los aprendizajes del alumnado.

- Comunicación efectiva

Esta competencia exige al docente la habilidad de comunicación efectiva, para ofrecer informaciones y explicaciones adecuadas al nivel cognitivo y las características de los estudiantes, para relacionarse con ellos y, además, manejar estrategias para saber cómo comunicar y cómo transmitir lo importante y a la vez estimular la participación de los estudiantes en el proceso formativo. Para esta competencia se definieron los siguientes indicadores:

- I.59 Manejo de estrategias para interactuar con los estudiantes de forma efectiva, seleccionar, secuenciar y estructurar didácticamente los contenidos disciplinarios
- I.60 Saber cómo iniciar y construir una relación de confianza con los estudiantes
- I.62 Comunicarse en forma clara (terminología precisa, discurso, énfasis, etc.) con los estudiantes
- I.62 Generación de instancias comunicativas con los estudiantes para el desarrollo de habilidades metacognitivas

I.63 Fomento de la participación oral del alumnado en clase.

- Liderazgo y trabajo colaborativo

Competencias que permite al docente generar pensamiento independiente y desde diferentes perspectivas, ofreciendo nuevos planteamientos e interpretaciones, nuevas soluciones. Tener la visión necesaria para establecer una dirección con proyección de futuro en el proceso enseñanza-aprendizaje, influyendo sobre los individuos y/o grupos anticipándose al futuro. Para esta competencia se definieron los siguientes indicadores:

I.64 Promover de la colaboración y cooperación entre los estudiantes

I.65 Fomento de la colaboración y cooperación entre los pares docentes

I.66 Organización y gestión del trabajo de los estudiantes

I.67 Manejo de estrategias de trabajo interdisciplinario y en equipo

I.68 Gestión de grupos, para favorecer y generar dinámicas participativas y un ambiente de trabajo colaborativo, de respeto y de implicación

I.69 Participación en la dinámica de las actividades académico-organizativa de la institución.

- Relaciones interpersonales y resolución de problemas

Es la capacidad que poseerá el docente para identificar, analizar y definir los elementos significativos que constituyen un problema para luego resolverlo con criterio y de forma efectiva. Para ello, el docente debe tener la cultura de ser “solucionador de problemas”, en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, y a la vez tomar decisiones que apoyen al estudiante para adquirir sus competencias. Para esta competencia se definieron los siguientes indicadores:

I.70 Manejo de distintos enfoques de resolución y tratamiento de conflictos

I.71 Evaluación de la incidencia de la propia actuación como docente, en el aprendizaje de los estudiantes

I.72 Saber escuchar y aceptar diferentes puntos de vistas

I.73 Preparar al estudiante a comportarse éticamente en diferentes situaciones

I.74 Identificar resistencias personales de los estudiantes al cambio de estrategias de enseñanza y aprendizaje.

Variables Independientes:

- Género.
- Facultad a la que pertenecen: se refiere a la estructura organizativa del conjunto de escuelas, a las cuales están adscritas las carreras en la cuales los docentes imparten clases.
- Tipo de profesional: se refiere al tipo de contrato que la institución mantiene con los docentes.
- Existen dos tipos de contrato:
 - De planta, es aquel que mantiene un contrato de plazo indefinido puede ser de jornada completa (45 horas) $\frac{3}{4}$ de jornada o media jornada.
 - Honorarios, es aquel contrato que establece un periodo concreto de prestación de servicios. Este tipo de contrato tiene una duración definida, normalmente un semestre académico.
- Cargo. Se refiere a la función principal que ejerce en la institución y que está definida en su contrato, se levantaron tres categorías:
 - Docente de aula es aquel que solo realiza clases a estudiantes de una o varias carreras de pregrado.
 - Docente directivo de Escuela o carrera. Se refiere a profesores cuya función principal es dirigir una escuela o carrera al interior de una facultad, pero que además como función secundaria en su contrato es realizar docencia de aula.
 - Docente directivo superior. Se refiere a profesores cuya función principal es la gestión de una facultad o dirección de un área en la Vicerrectoría Académica, pero que además, como función secundaria en su contrato es realizar docencia de aula.
- Años de experiencia docente en educación superior. Se refiere a los años de experiencia como profesor de aula, en una institución de ES, cualquiera sea su nivel.

- Años de experiencia docente en la institución. Se refiere a los años que ha permanecido en la institución es estudio realizando clases.
- Niveles de la carrera que atiende como profesor de aula. Se refiere al nivel de la carrera (año) en la que realiza docencia de aula.

3.1.5 Clasificación del estudio

El estudio realizado se puede categorizar según distintos criterios, a continuación exponemos una clasificación sobre aquellos más recurrentes en la investigación social:

- a) Según finalidad, se trata de una investigación básica, pues sus objetivos tienden a un mejor conocimiento y comprensión de los fenómenos sociales, en este caso, determinar las competencias requeridas para el perfil del docente universitario, en la instalación de un modelo formativo basado en competencias, y porque además, puede dar pie a una investigación aplicada y con mayor profundidad.
- b) Según alcance temporal, el estudio realizado se redujo a un momento específico o a un tiempo único (t), sin seguimientos, por lo que constituye investigación seccional, perpendicular o sincrónica.
- c) Según profundidad, se trata de un estudio descriptivo, pues tiene como objeto central la medición de un grupo acotado de variables dependientes, en una muestra representativa del universo de académicos de la Universidad en sus distintas sedes y, según amplitud, la investigación es micro-sociológica pues las variables seleccionadas y sus relaciones se miden en un grupo pequeño, aunque representativo. Hernández y otros (2003, p. 118) proponen que “en un estudio descriptivo se selecciona una serie de cuestiones y se mide o recolecta información sobre cada una de ellas, para así representar lo que se investiga”. En esta clase de estudios el investigador debe definir qué se va a medir o sobre qué se habrán de recolectar los datos.

- d) En este tipo de investigación no se manipula ninguna variable, solo se limita a observar y describir los fenómenos observados, a través de las diferentes técnicas de recogida de información.
- e) Considerando las fuentes de información, el estudio consideró una base mixta, consultando fuentes primarias, secundarias y terciarias, siendo más significativos para los propósitos de la investigación, los datos aportados por los informantes claves, tanto en la medición como en la entrevista socializada. Del mismo modo, es mixto el carácter del estudio, con predominancia de análisis cuantitativo en los instrumentos aplicados, y más cualitativo, en los datos recogidos.
- f) Según el objeto social, la investigación puede contextualizarse en la modalidad de institucionalización que puede acoger una universidad y, por lo mismo, su marco de aplicación es sobre el terreno o de campo.
- g) Las variables incluidas exigen una dimensión cuantitativa para poder determinar el grado de significación estadística y por lo tanto esto determina que el estudio tenga un enfoque predominantemente cuantitativo. No obstante, presenta un análisis estadístico en función de los instrumentos aplicados, pero su enfoque no excluye un aspecto cualitativo.

3.1.6 Contexto, población y muestra de estudio

La investigación se realizó consultando a docentes que trabajan en las 14 sedes de la Universidad Santo Tomás.

La población está compuesta por todos los profesores contratados por la Universidad, ya sea de categorizados como planta y honorarios, y que se desempeñan realizando docencia de pregrado en las 14 sedes ubicadas en las distintas regiones del país, se constata que para el año 2012 existe un número aproximado de 5000 profesores.

La muestra utilizada es de tipo probabilística, estratificada y proporcional (Moore, 2000), según género. El tamaño muestral, se calculó en función de la fórmula para muestras estratificadas.

Para un nivel del 95% de certeza, se estima una muestra de 678 profesores. Considerando que un porcentaje de éstos no responda, se tomó una muestra mayor. Es decir se aumentó el n muestral en un 15%, llegando a considerar 780 casos los que luego, de una depuración, quedaron en la muestra definitiva de 714 profesores seleccionados por procedimientos aleatorios, resultando según género 350 casos de género masculino y 364 de género femenino.

La fórmula de cálculo y los datos se presentan a continuación⁴⁸

$$n = \frac{(Z^2_{\alpha/2} * PQN)}{e^2(N-1) + Z^2_{\alpha/2} * PQ}$$

Z = Valor estándar de la tabla normal al 95% bilateral

N = Número total profesores

e = Error muestral, 0.035

P = Probabilidad asignada a la detección de una determinada característica, 0.5

El margen de error para la muestra total llega a $\pm 3\%$ aproximadamente

3.1.7 Plan de Análisis

Se estableció una metodología de análisis de datos de las encuestas de opinión, de carácter cuantitativo. Por ello, para el análisis de los datos obtenidos, se realizaron básicamente análisis descriptivos, análisis de frecuencias y porcentajes, y medidas de tendencia central y dispersión.

El proceso de análisis ayudó a la elaboración de tablas, gráficas descriptivas y explicativas.

Para el caso de las respuestas emitidas en las entrevistas realizadas a expertos y para la revisión bibliográfica de documentos se realizó básicamente elaboración de fichas y tipologías.

⁴⁸ Nélica Mónica Cantoni Rabolini, Técnicas de muestreo y determinación del tamaño de la muestra en investigación cuantitativa. Revista Argentina de Humanidades y Ciencias Sociales Volumen 7, nº 2 (2009)

Para la triangulación se utilizó el análisis de los aspectos fundamentales señalados por los expertos, además de las respuestas semi-abiertas emitidas por los docentes consultados y la revisión bibliográfica que sustenta el modelo pedagógico institucional y la documentación interna de la UST.

3.1.8 Elaboración de datos

La recolección de los datos principales se realizó a través de la encuesta a los docentes. Estos datos fueron clasificados con arreglo a determinados criterios de sistematización, para proceder luego al recuento de ellos, utilizando un programa estadístico acorde a la naturaleza de ellos.

Se procedió luego al tratamiento estadístico matemático de los datos. Estos datos fueron clasificados y se codificaron siguiendo los criterios definidos por las escalas y matrices de valoración elaboradas.

Los datos fueron agrupados de acuerdo a las variables determinadas para este estudio. Además fueron agrupados de acuerdo a parámetros cuantitativos

Se establecieron parámetros de frecuencia absoluta, para cada clase, entendiéndose como frecuencia el número de veces que se presenta una modalidad de una característica cuantitativa.

Se utilizó un paquete estadístico para reducir los datos mediante procedimientos de síntesis que resumen y simplifican los datos en una expresión única, según valores y atributos iguales, lo cual permitió el conocimiento eficaz y rápido de un número estadístico.

El análisis y reducción de los datos incluyó la incorporación de frecuencias y porcentajes, medidas de tendencia central como la media (promedio), además de la medida de dispersión desviación estándar.

Se han elaborado tablas de frecuencia por variable, gráficos de porcentaje por variable, gráficos con datos estadísticos por variable, gráficos comparativos de las dimensiones, según variables.

Se realiza un análisis descriptivo general, para mostrar los resultados en relación a los porcentajes, promedios y desviaciones estándar de las competencias.

Para valorar cada competencia, se procedió a calcular la mediana de esta en relación a la sumatoria de la valoración de los indicadores que la componen.

En segundo lugar, determinar si existen diferencias significativas para las variables “importancia de la competencia” y “dominio de la competencia”. Para ello se aplica análisis de varianza y una prueba Kruskal Wallis que permite determinar en forma general si las categorías de una variable independiente difieren en promedio respecto del valor de la variable dependiente (importancia y dominio).

Como la diferencia es general, entre la variable “importancia de la competencia” y la variable “dominio de la competencia” y las variables independientes, hay que realizar una prueba a posteriori para identificar cuáles de esas categorías son realmente diferentes, para ello se realiza un análisis de comparación de parejas de categorías.

CAPITULO IV

ANÁLISIS DE DATOS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

4. Análisis de los datos y resultados

En este capítulo se presenta el análisis de datos y resultados de los dos instrumentos de recogida de información. Estas encuesta de opinión fueron dispuesta en una plataforma para ser contestada, en forma online, por los docentes de planta y honorarios de la institución. Para ello se enviaron correos electrónicos a profesores de planta, es decir con contrato indefinido, independiente de la jornada contratada, y a docentes a honorario o contrata.

Para realizar en análisis se utilizó el paquete estadístico SPSS. Statistics 20.

Metodología de análisis

El objetivo de éste apartado es presentar el análisis global del perfil del respondiente así como los resultados de la encuesta opinión de los docentes en relación a las competencias del docente universitario, a través de funciones o tareas definidas para ellas, además de las respuestas dadas a consultas sobre su función como docente de aula.

El análisis de los datos se realizara a través de un estudio estadístico descriptiva, mediante la construcción de tablas de frecuencias, gráficos y medidas resumen; también se realizarán comparaciones de proporciones, mediante la prueba de comparación Z. Además, se realizará un análisis no-paramétrico a través de la construcción de tablas de contingencia para el cruce de variables y análisis de asociación Chi-cuadrado ($p < 0,05$). Se analizó el conjunto de funciones o indicadores establecidos para cada competencia determinando el Z_c para cada nivel de valoración

4.1. Primera Parte: análisis y resultados de preguntas introductorias

- Perfil del respondiente

El objetivo de éste apartado es presentar el análisis global de las preguntas introductorias que permiten delimitar el perfil del colectivo de académicos encuestados.

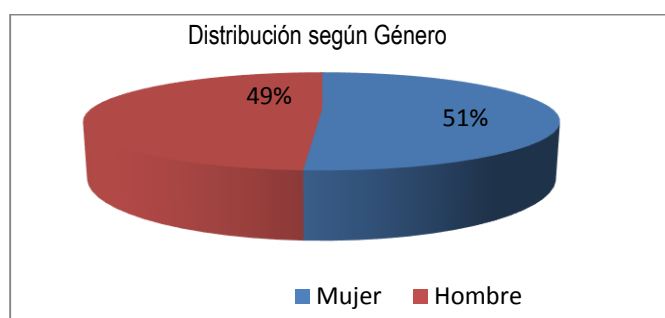
Esta parte de la encuesta de opinión contiene diez preguntas a las que, para efecto de este estudio se califican como introductorias, ellas están referidas a las siguientes variables: género, categoría profesional, facultad a la que pertenecen, categoría profesional, años de experiencia en educación superior, años de experiencia en la UST, nº de estudiantes que atiende, tipo de perfeccionamiento en el área de educación,

Para conocer el perfil de los respondientes, se tomara como elemento eje de análisis el sexo y la categoría profesional de los académicos participantes, pero primeramente se indica que el total de profesores que constituyen la muestra asciende a 714 docentes, de estos, 364 son mujeres y 350 hombres.

4.1.1. Variable Género

El total de docentes, encuestados, 714, y que constituyen la muestra para este estudio, 364 son mujeres y 350 hombres. El siguiente gráfico se muestra la distribución porcentual de estos valores, los que respectivamente representan al 51% de mujeres y 49% de hombre.

Gráfico nº 1 Distribución porcentual según género



4.1.2. Variable Categoría profesional en la Institución

Se define como categoría profesional al tipo de contrato que el docente mantiene con la institución, desde este punto de vista, existen docentes de planta que son aquellos que tienen contrato indefinido

en la Institución; y docente a honorarios aquellos que tienen contrato definido por semestre y se renuevan periódicamente o según los requerimientos de las cátedras que dictan.

La encuesta fue contestada, en forma completa, por profesores 714 profesores. De este total, el 48,46% de los profesores corresponde a la categoría de “docente a honorarios” y 51,54% está bajo la categoría de “docentes de planta” como lo muestra el gráfico N° 2.

Tabla n° 1. Categoría profesional

Categoría Profesional		
Docentes	N°	%
Honorarios	346	48,46%
Planta	368	51,54%
Total	714	100,00%

Gráfico n° 2. Distribución porcentual según categoría



Se aplicó la prueba estadística p para determinar si existe diferencia significativa entre los dos grupos, el resultado es p 0,432 con índice de confianza de 95%, por lo que se puede señalar que la diferencia entre estos dos grupos no es significativa, por lo tanto se puede asumir como un grupo homogéneo, aun así el análisis del perfil se realizara considerando estos dos categorías.

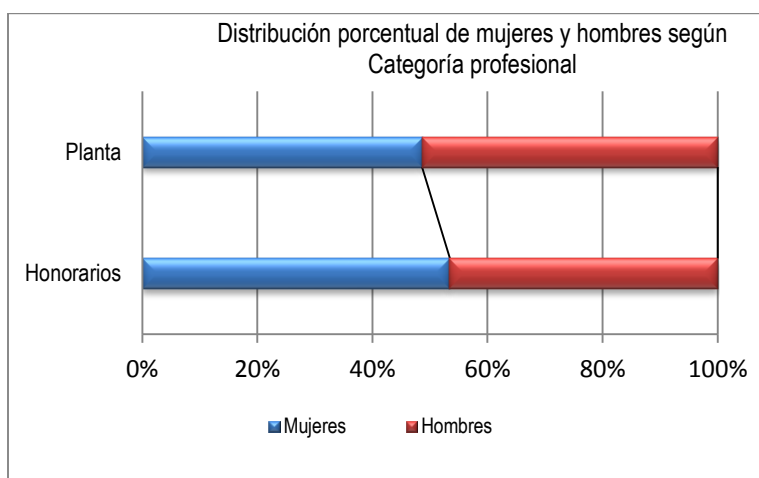
A continuación se muestra la distribución porcentual de mujeres y hombres según categoría profesional. Se observa, en la tabla n°2, que existe un porcentaje relativamente mayor de mujeres de

contrato a honorarios que de planta, y sucede lo contrario en el caso de los hombres, existe un porcentaje relativamente mayor de hombres contratados de planta que de honorarios. Esta distribución se visualiza mejor en el gráfico nº 3.

Tabla nº 2. Categoría profesional v/s género

	Categoría Profesional		
	Docentes	Mujeres	Hombre
Honorarios	25,91	22,55	48,46
Planta	25,07	26,47	51,54
Total	50,98	49,02	100,00

Gráfico nº 3. Distribución porcentual del género en relación a la categoría profesional



4.1.3. Variable: facultad a la que están asociados los docentes

- Facultad a la que están asociados v/s categoría profesional y género

Otra pregunta introductoria que permite perfilar a los encuestados está relacionada con la estructura organizacional a la cual están adscritos por contrato en la institución, es decir la facultad a la que pertenecen y prestan servicio

Esta pregunta no consideraba la carrera o las carreras a la que prestan servicio docente, asimismo, es importante destacar que hay facultades que están conformadas por más de dos carreras, como facultades que solo tienen una carrera. Las facultades que tienen más de cuatro carreras asociadas a ella son la facultad de Salud y la de Educación, sin embargo la facultad de Ciencias del Deporte, solo tienen una carrera asociada a ella, la de Entrenador deportivo de alto rendimiento. Si bien no existe una diferencia significativa entre el número de docentes de planta y honorarios, el análisis porcentual de la distribución según facultad, se realiza considerando esta categoría.

En la tabla nº 3 se muestra la distribución porcentual de los docentes planta y honorarios según facultad en la que se desempeñan como tales.

En conjunto, la facultad de salud y educación concentra cerca del 32% de los profesores que conforman la muestra de este estudio. Cabe destacar que en ambas facultades el número de carreras que la constituyen es la misma, hay cinco carreras en la facultad de salud e igual número en la de educación. Le sigue la facultad de Ciencias sociales con un porcentaje de 11,9% del total de docentes.

Si se observa, la facultad de ciencias del deporte tienen el más bajo porcentaje de profesores que participaron la encuesta, un 1,68% de docentes, este dato se entiende toda vez que esta está constituida por una sola carrera.

Tabla nº 3. Porcentajes de docentes según facultad a la que pertenecen

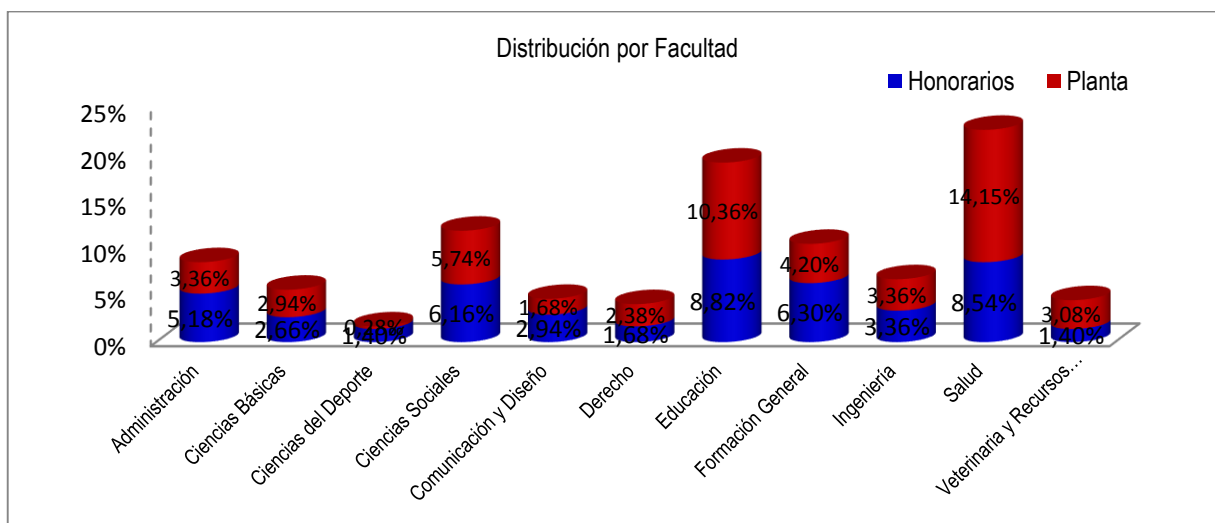
Categoría profesional	Administración	Ciencias Básicas	Ciencias del Deporte	Ciencias Sociales	Comunicación y Diseño	Derecho	Educación	Formación General	Ingeniería	Salud	Veterinaria y Recursos Naturales
Honorarios	5,18%	2,66%	1,40%	6,16%	2,94%	1,68%	8,82%	6,30%	3,36%	8,54%	1,40%
Planta	3,36%	2,94%	0,28%	5,74%	1,68%	2,38%	10,36%	4,20%	3,36%	14,15%	3,08%
Total general	8,54%	5,60%	1,68%	11,90%	4,62%	4,06%	19,19%	10,50%	6,72%	22,69%	4,48%

Al analizar la relación entre facultad a la que pertenecen v/s categoría profesional, se observa que del 22,7 % de los profesores de la facultad de salud, el 14 2% son de planta (gráfico Nº 4). Esta tendencia

se da en otras tres facultades, a saber: derecho, educación y recursos naturales; en el resto de las facultades ocurre lo contrario, hay un porcentaje más alto de profesores a honorarios, esto se aprecia mejor en la facultad de Formación General.

En el gráfico nº 4 se visualiza con mayor claridad la relación docente de planta/ docente a honorario por facultad a la que están asociados por contrato.

Gráfico nº 4. Distribución porcentual por facultad según categoría profesional



En la siguiente tabla (nº 4) se muestra la distribución profesores y profesoras, en relación a la facultad a la que pertenecen.

Tabla nº 4. Distribución por facultad v/s genero

Facultad	Mujeres	Hombre	Total
Administración	5,32	3,22	8,54
Ciencias Básicas	2,52	3,08	5,60
Ciencias del Deporte	0,84	0,84	1,68
Ciencias Sociales	7,14	4,76	11,90
Comunicación y Diseño	1,40	3,22	4,62
Derecho	2,10	1,96	4,06
Educación	8,96	10,22	19,19
Formación General	6,30	4,20	10,50
Ingeniería	3,78	2,94	6,72

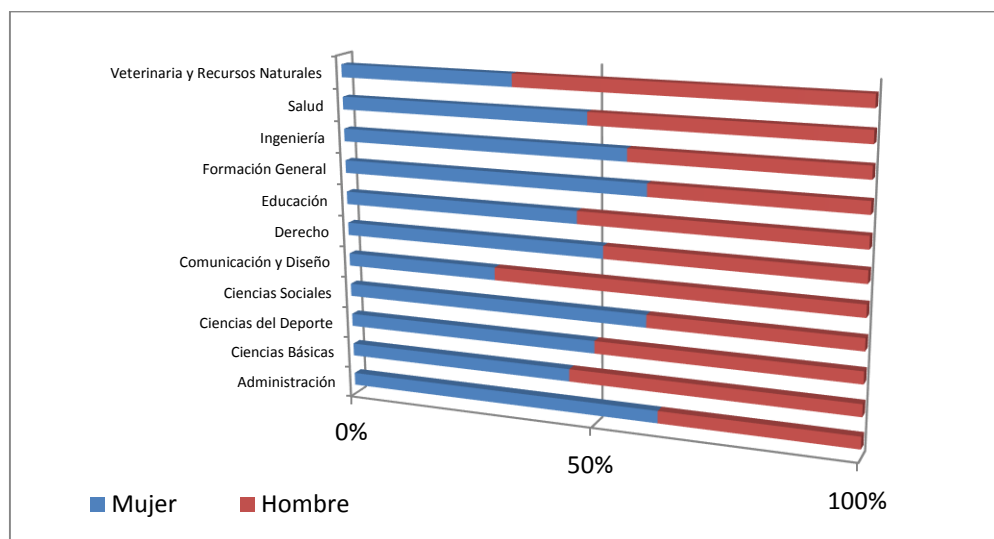
En el gráfico
que en las

nº5, se observa
facultades de

ciencias del	Salud	11,06	11,62	22,69	deporte, salud y participaron un y 50% de
de derecho	Veterinaria y Recursos Naturales	1,54	2,94	4,48	
50% de mujeres	Total	50,98	49,02	100	

hombres, en cambio en las facultades de administración y ciencias sociales y formación general, porcentualmente contestaron más mujeres que hombre, en cambio en la facultad de diseño y comunicación participaron más hombre.

Gráfico nº 5. Facultad vs género



4.1.4. Variable cargo profesional

- Cargo profesional v/s categoría profesional

El cargo profesional se refiere a la función principal por la cual fue contratado y desarrolla su función en la institución. Estos cargos están definidos por la dirección de Recursos Humanos y se categorizan en: docente directivo superior, docente directivo de escuela y docente de aula, independiente del cargo que tienen, todos por contrato, deben realizar docencia de aula, sea contrato de planta o a honorarios

Se denomina como “docente directivo”, ya sea de nivel superior o de escuela, a aquellos profesionales que realizan funciones de gestión administrativa en alguna facultad o carrera en particular, además de realizar docencia de aula. Esta condición, es decir realizar docencia de aula y labores administrativas,

está establecida en resolución de Vicerrectoría Académica, en lo referente a la asignación académica para docentes de planta y con contrato indefinido, que señala en la letra c) “Los Directores de carrera y los Jefes de carrera de cada unidad académica deberán realizar, al menos 4 horas pedagógicas presenciales semanales”⁴⁹. Esta carga horaria equivale como mínimo a 72 horas pedagógicas semestrales.

Se denomina “docente de aula” a aquellos que cumplen funciones exclusivas de docencia en sala de clase. Para ellos es exigencia que del total de horas contratadas, el 90% corresponda a esta actividad académica, señalándose lo siguiente⁵⁰ “se reconocerán como parte de la actividad docente, y por lo tanto asignables a la carga académica semestral, las siguientes horas de trabajo:

- Horas pedagógicas⁵¹ presenciales
- Horas de preparación de clases
- Horas cronológicas de atención de alumnos
- Horas cronológicas dedicadas a dirección y corrección de memoria, seminarios de título
- Horas cronológicas dedicadas a la labor como profesor informante de memorias o seminarios de título.

Considerando esta clasificación de tipo funcional, del total de los profesores honorarios (48,46%), el 0,28% ocupa cargos directivo a nivel de carrera, ya sea de Director o Jefe de alguna de las carreras de la universidad y un 0,14% es docente Directivo superior, es decir decano de facultad, o directivo de Sede desempeñándose como director académico o rector de Sede. Cabe destacar que por políticas institucionales, los docentes directivos superiores deben realizar docencia de aula y el resto de los docentes a honorario 48,04% son docentes de aula.

Del 51,54% del total de docentes que respondieron la encuesta y que pertenecen a la categoría profesional de planta, el 25,77% ocupan cargos directivos de escuela o carrera, es decir que además de realizar docencia de aula tienen funciones de carácter académico administrativo, como jefe de carrera, coordinadores y funciones relacionadas con práctica curriculares y profesionales, el 22,27%

⁴⁹ Resolución VRA N° 002/07 Vicerrectoría Académica Ref.: Asignación Académica

⁵⁰ Resolución N° 002/07

⁵¹ La hora pedagógica corresponde a 45 minutos

de los docentes de planta solo ejercen docencia de aula. El 3,50 % de los profesionales que respondieron la encuesta son directivos superiores.

Al analizar esta pregunta, sin considerar la categoría profesional, se aprecia lo siguiente: del total de profesionales que contestaron la encuesta, el 70,31% son exclusivamente docente de aula, el resto son docente directivo de carrera (26,05%) o superior (3,64%), pero que por normativa igual deben realizar docencia de aula. Ver tabla nº5.

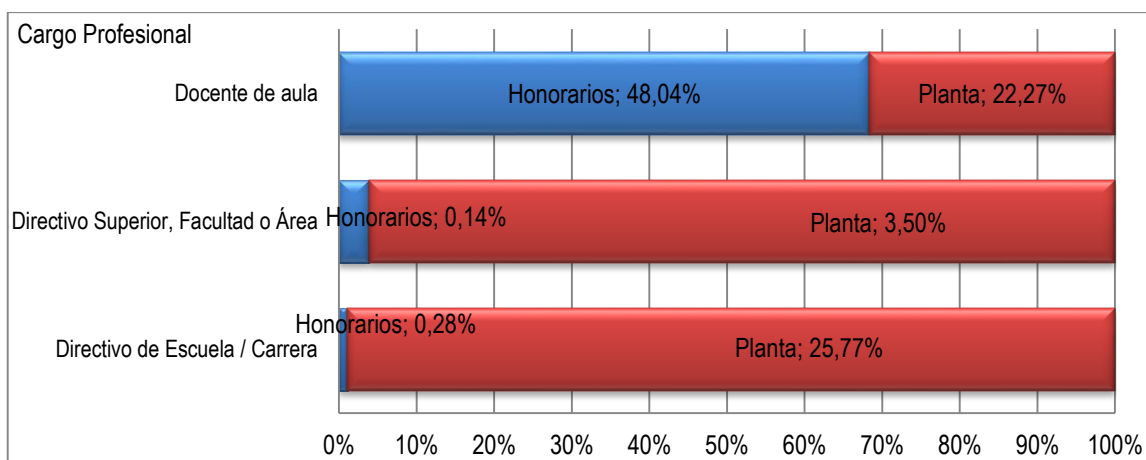
Tabla nº 5. Cargo profesional

Cargo profesional				
Categoría profesional	Directivo de Escuela / Carrera	Directivo Superior, Facultad o Área	Docente de aula	Total
Honorarios	0,28%	0,14%	48,04%	48,46%
Planta	25,77%	3,50%	22,27%	51,54%
Total	26,05%	3,64%	70,31%	100,00%

En el gráfico nº 6, se puede visualizar una comparación al interior de cada una de las categorías de cargo profesional, los directivos de escuela o superior en un alto porcentaje son de planta, y hay muy pocos directivos superior que son a honorarios, esta misma relación se da con los directivos de escuela o carrera. Lo descrito anteriormente tiene su lógica, ya que para la institución es fundamental que sus directivos tengan estabilidad, de esta manera se logra fidelizar a estos profesionales, ya que son los directivos los principales agentes de supervisión de la implementación del modelo educativo centrado en el desarrollo de competencias. Sucede lo contrario con los profesores categorizados como de aula, observándose un mayor porcentaje son profesores contratados a honorario. Esta es una realidad, que se da en la mayoría de las universidades privadas en Chile. En el caso de esta universidad, además esta situación se constituye en uno de las debilidades detectadas en los informe de acreditación, tanto a nivel Institucional como de carreras⁵², el alto porcentaje de profesiones de aula a contrato de honorarios, que producto de su inestabilidad laboral se constituyen en agentes con un alto nivel de rotación, lo que definitivamente constituye un riesgo para la institución, el PEI y que incide en la calidad formativa de los estudiantes.

⁵² Informes de pares evaluadores UST

Gráfico nº 6. Cargo profesional vs categoría profesional

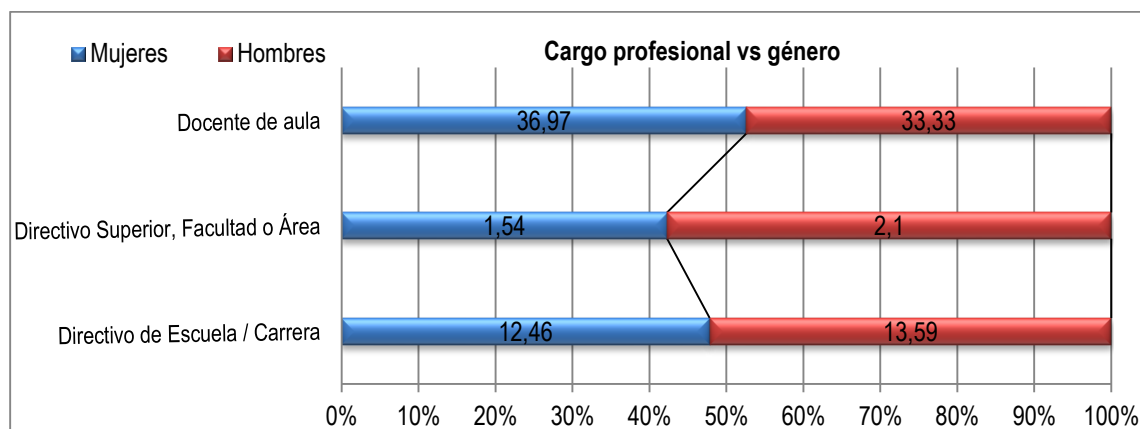


Si se analiza, esta variable en relación al género (tabla nº6) se puede observar que los porcentajes relativos de hombres y mujeres para la categoría directivo de escuela son similares, lo mismo sucede para los directivos superiores, y para el caso de los docentes de aula hay un porcentaje mayor de mujeres en ese cargo. Un análisis al interior de cada categoría, como lo muestra el gráfico nº7, hay un porcentaje mayor de hombres en los cargos directivos, mientras que hay un mayor porcentaje de profesores de aula

Tabla nº 6. Cargo profesional-género

Docente	Mujeres (%)	Hombre (%)	Total
Directivo de Escuela / Carrera	12,46	13,59	26,05
Directivo Superior, Facultad o Área	1,54	2,10	3,64
Docente de aula	36,97	33,33	70,31
Total	50,98	49,02	100,00

Gráfico nº 7. Cargo profesional v/s género



4.1.5. Variable años de experiencia de docencia en educación superior

- Años de experiencia de docencia en educación superior v/s categoría profesional

Otra pregunta que permite perfilar a los profesionales dice relación con los años de experiencia en docencia en el nivel de educación superior. Para efecto de este estudio, se entiende por experiencia en docencia en educación superior, a la función de realizar clases a estudiantes en carreras de pregrado. Esta pregunta no diferencia el tipo de institución de educación superior en la que han trabajado, es decir, puede ser un profesor que ha tenido experiencia docente en universidades, en centros de formación técnica o institutos profesionales. Por otra parte, esta variable tampoco está asociada a la experiencia docente en la institución en estudio.

Respecto de la consulta sobre el años de experiencia de docencia en educación superior que tienen los profesionales consultados, sin asociarla a la institución en estudio, el 40,48% de ellos indica tener entre 1 a 5 años de experiencia en docencia superior, de estos el 23,25% son docentes honorarios y 17% docentes de planta. Al analizar los valores de los profesores planta y honorarios que tienen entre 1 a 5 años de experiencia en docencia universitaria el valor $p = 0,001$, lo que significa que no hay diferencia estadística entre estos dos valores, la diferencia es 4,5% con un grado de confianza es del 95%. Esta información nos permite afirmar que en la institución existe una masa crítica de profesores de aula que lleva poco tiempo realizando docencia en instituciones superiores.

Asimismo, el 27,17% indica tener experiencia en docencia superior entre 6 a 10 años. Es interesante señalar que 13,45% de los docentes dice tener más de 20 años de experiencia docente, de estos profesores la mitad es de planta y la otra a honorarios.

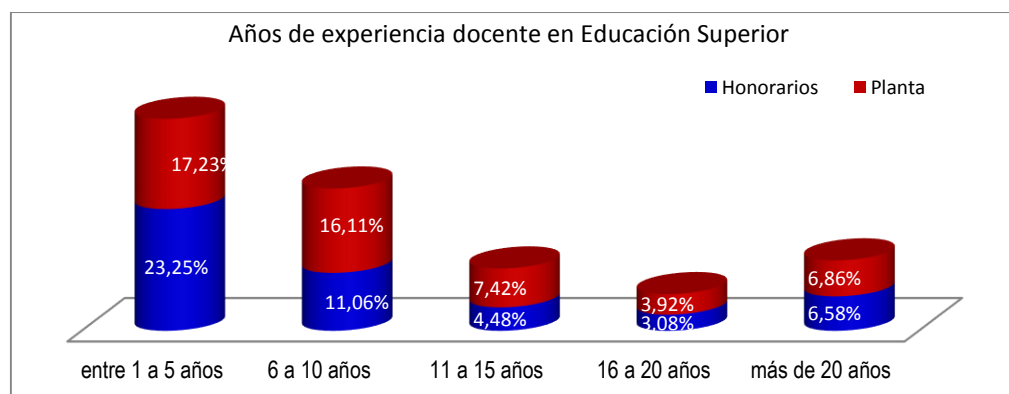
El dato antes mencionado puede ser relevante, por la extrapolación que se podría hacer respecto del tipo de docencia que han realizado estos docentes en durante tanto años, es decir han trabajado en instituciones de educación superior en Chile, que hasta hace pocos años atrás tenían currículos tradicionales, donde la formación está centrada en el profesor, y podría ser un obstáculo a la hora de instalar una docencia centrada en el aprendizaje y en el marco de un modelo orientado al desarrollo de competencias.

Tabla nº 7. Años de experiencia docente

Categoría profesional	Años de Experiencia docente					Total
	entre 1 a 5 años	6 a 10 años	11 a 15 años	16 a 20 años	más de 20 años	
Honorarios	23,25%	11,06%	4,48%	3,08%	6,58%	48,46%
Planta	17,23%	16,11%	7,42%	3,92%	6,86%	51,54%
Total	40,48%	27,17%	11,90%	7,00%	13,45%	100,00%

En el siguiente gráfico (nº 8) se observa claramente la distribución porcentual entre años de experiencia docentes v/s categoría profesional.

Gráfico nº. 8. Años de Experiencia docente en ES



Al analizar el valor p de los profesores planta y honorarios que tienen entre 1 a 5 años de experiencia en docencia universitaria el valor $p = 0,001$, lo que significa que no hay diferencia estadística entre estos dos valores, la diferencia es 4,5% con un grado de confianza es de 95%.

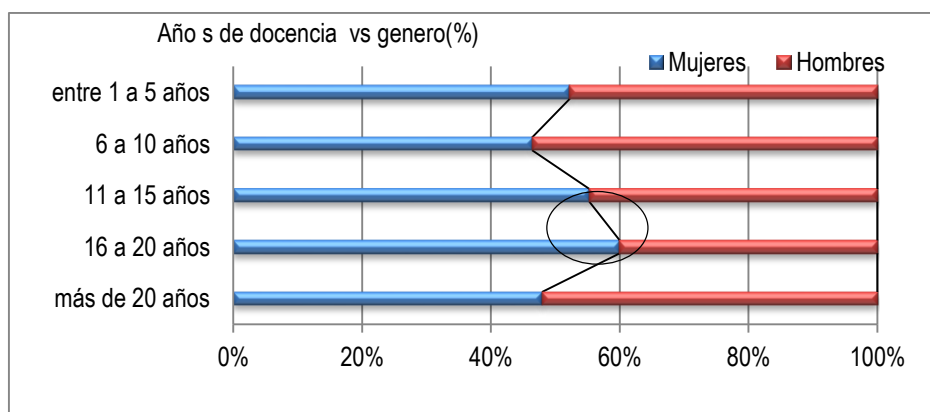
Un análisis desde la relación años de docencia en educación superior en función del género se observa que para el caso de las mujeres, existe un alto porcentaje de ellas que declaran estar trabajando en educación superior entre 1 año y cinco de docencia, y el menor porcentaje se da en el rango de 16 a 20 años. Lo mismo sucede en el caso de los docentes hombres, el mayor y menor porcentaje se da en los mismos rangos, tal como lo muestra la tabla nº8.

Por otra parte, si analiza la distribución porcentual al interior de los rangos, se observa que en el rango de 16 a 20 años de experiencia docente hay mayor porcentaje de mujeres que de hombre, este dato se observa en el gráfico nº9.

Tabla nº 8. Años de docencia en ES y género

Años de docencia en superior	Mujeres (%)	Hombre (%)	Total
más de 20 años	6,44	7,00	13,45
16 a 20 años	4,20	2,80	7,00
11 a 15 años	6,58	5,32	11,90
6 a 10 años	12,61	14,57	27,17
entre 1 a 5 años	21,15	19,33	40,48
Total	50,98	49,02	100,00

Gráfico nº 9. Años de experiencia docente en ES v/s Género



- Años de experiencia docente en educación superior v/s cargo profesional

En la tabla N° 9 se muestra la relación entre los años de experiencia docente en ES y el cargo que desempeñan en la institución es estudio, independientemente si son docentes con contrato indefinido de planta o a honorarios.

Del 40,48% de los docente del grupo muestral que tienen entre 1 a 5 años de experiencia en docencia superior, el 32,21% de ellos pertenece a la categoría profesores de aula, el 7, 56% a la categoría directivos de escuela o carrera y solo un 0,70% es directivo superior.

El alto porcentaje de docente de aula, primero tienen contrato a honorarios y segundo llevan poco tiempo en la institución es complejo a la hora de instalar un modelo de formación orientada al desarrollo de competencias

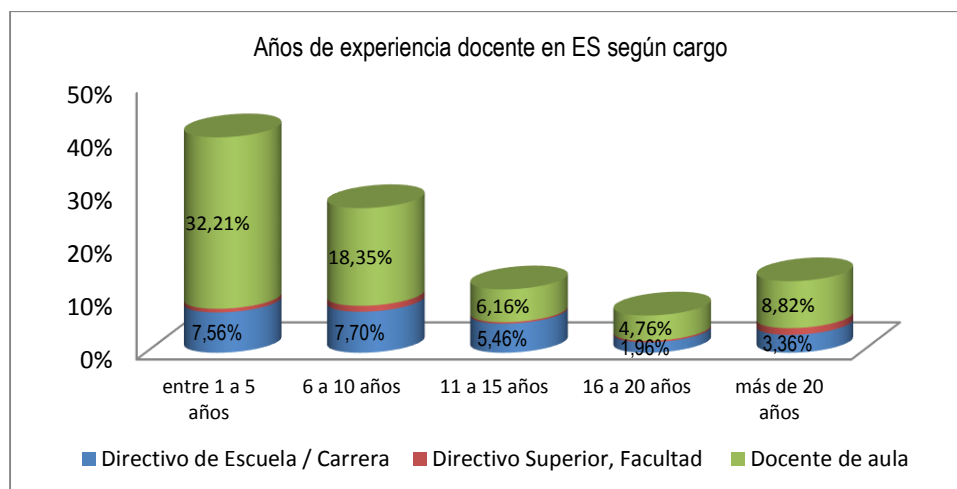
Del 13,45% que indica tener más de 20 años de experiencia, el 8,82% son docentes de aula y el resto de esta categoría (4.63%) corresponde a profesores con cargo directivo.

Tabla nº 9. Años de experiencia docente en Educación Superior

Cargo	Años de Experiencia docente					Total
	entre 1 a 5 años	6 a 10 años	11 a 15 años	16 a 20 años	más de 20 años	
Directivo de Escuela / Carrera	7,56%	7,70%	5,46%	1,96%	3,36%	26,05%
Directivo Superior, Facultad	0,70%	1,12%	0,28%	0,28%	1,26%	3,64%
Docente de aula	32,21%	18,35%	6,16%	4,76%	8,82%	70,31%
Total	40,48%	27,17%	11,90%	7,00%	13,45%	100,00 %

El siguiente gráfico (n° 10) muestra la distribución de experiencia en educación superior en relación al tipo de cargo que declaran.

Gráfico nº 10. Años de experiencia docente en ES y cargo profesional



4.1.6. Variable años de experiencia docente en la Institución

- Años de experiencia docente en la Institución v/s categoría profesional

Una pregunta importante para este estudio dice relación con los años de experiencia docente que ellos tienen en la institución en estudio. Los resultados son los que muestra la tabla nº 10.

Al consultarles respecto de cuantos años trabajan en la institución, el 69,19% de los docentes indican que llevan trabajando en la universidad tienen entre 1 a 5 años, de este grupo de profesionales el 38,10% son docente honorarios y 31% son de planta.

En el rango de 6 a 10 años de trabajo en la institución, el 8,68% son profesores a honorarios y el 16,1% son de planta, aumentando el porcentaje de profesores contratados de planta para este rango de permanencia en la institución.

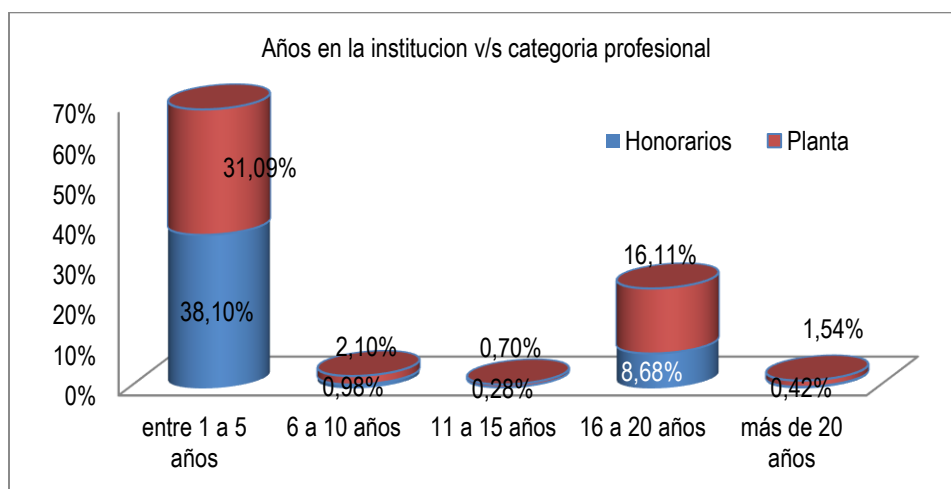
Por otra parte, solo el 1,96% indica tener más de veinte años de trabajo en la universidad, a pesar de que el 13,45% señala tener más de 20 años de docencia en educación superior. No deja de llamar la atención que un 0,42% de docentes que dice llevar más de 20 años laborando en la universidad declare tener un contrato a honorarios.

Tabla nº 10. Años de docencia en la institución v/s categoría profesional

Categoría profesional	Años de docencia en la Institución					Total
	1 a 5 años	6 a 10 años	11 a 15 años	16 a 20 años	más de 20 años	
Honorarios	38,10%	8,68%	0,98%	0,28%	0,42%	48,46%
Planta	31,09%	16,11%	2,10%	0,70%	1,54%	51,54%
Total	69,19%	24,79%	3,08%	0,98%	1,96%	100,00%

La relación porcentual entre años de experiencia docente en la universidad en estudio versus la categoría profesional tipo de contrato se aprecia en el siguiente gráfico.

Gráfico nº 11. Años en Institución – categoría profesional



■ Años de experiencia docente en la Institución v/s genero

Si la variable años de trabajo en la institución en estudio se cruza con el género, se observa que del 69,19% de profesores del colectivo que lleva trabajando hasta cinco años, el 35,15% son mujeres y el 34,03% hombre, como lo muestra la tabla nº 11.

Por otra parte, del 1,96% (ver tabla nº10) que declaró llevar más de veinte años trabajando en la institución, el 1,54% son hombres y además son de la categoría planta

Tabla nº 11. Años de docencia v/s genero

Años de docencia en la Institución	Mujeres	Hombre	Total
1 a 5 años	35,15	34,03	69,19
6 a 10 años	13,31	11,48	24,79
11 a 15 años	1,68	1,40	3,08
16 a 20 años	0,42	0,56	0,98
más de 20 años	0,42	1,54	1,96
	50,98	49,02	100,00

▪ Años de experiencia docente en la Institución v/s cargo

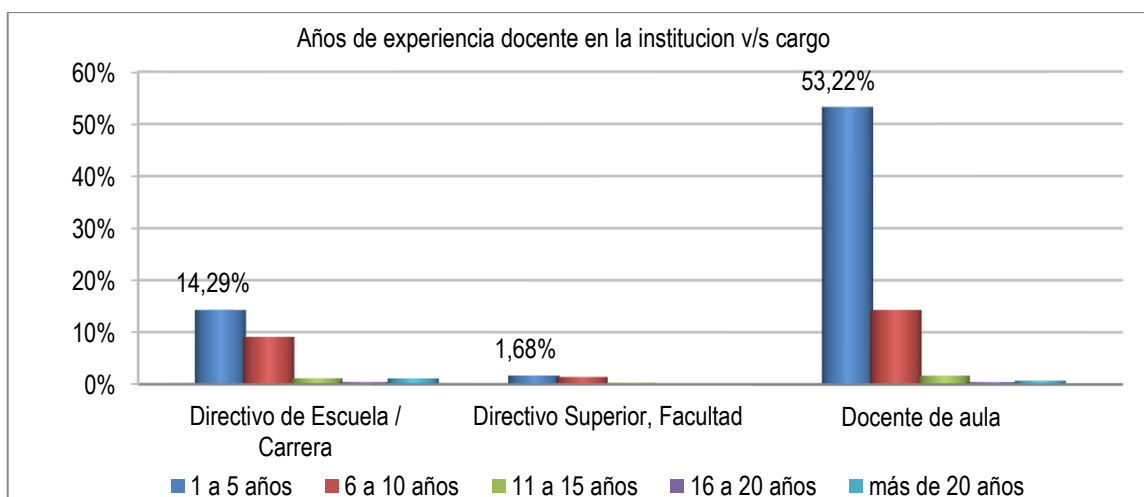
Al analizar los años de experiencia docente en la institución en relación al cargo o función principal que realiza en la universidad, se puede observar que del 70.31% de los docentes que declaran ser solo profesores de aula, el 53,22% lleva trabajando entre 1 a 5 años, el 14,3% indica que lleva trabajando en la universidad por un periodo que fluctúa entre 6 a 10 años. Esta información se observa en el gráfico nº 12.

Por otra parte, si se analiza el rango de más de 20 años de permanecía en la intuición, se observa que no solo hay docentes directivos en sus diferentes niveles de cargo, sino que también hay profesores de aula que han permanecido como tales por más de 20 años.

Tabla nº 12 Años en la institución v/s Cargo

Cargo	Años en la Institución					Total
	1 a 5 años	6 a 10 años	11 a 15 años	16 a 20 años	más de 20 años	
Directivo de Escuela / Carrera	14,29%	9,10%	1,12%	0,42%	1,12%	26,05%
Directivo Superior, Facultad	1,68%	1,40%	1,28%	0,14%	0,14%	3,64%
Docente de aula	53,22%	14,29%	1,68%	0,42%	0,70%	70,31%
Total general	69,19%	24,79%	3,08%	0,98%	1,96%	100,00%

Gráfico nº 12. Años de experiencia docente en la institución v/s cargo que ocupa



4.1.7. Variable niveles de la carrera que atiende como profesor de aula

Es necesario reiterar que todos los docentes, independiente del cargo profesional que indican poseer por contrato realizan docencia en aula. Un aspecto importante que permite perfilar a los respondientes, es saber en qué niveles (semestre) de carrera realizan clases.

Como lo muestra la tabla nº 13, el 45,24% de los profesores indican dar clases en varios niveles en una misma carrera, de ellos, el 18,07% son profesores a honorarios y el 27,17 % son profesores de planta. Estadísticamente la diferencia es significativa entre estos dos grupos ($p=0,000$), con un estimado de la diferencia de 15% y un índice de confianza de 95%. Este dato es interesante, ya que el dar clases en distintos niveles de la carrera hace suponer que estos docentes realizan a lo menos dos asignaturas distintas en una determinada carrera.

Asimismo, el 20,59% de los profesores concentra su docencia en el primer año de carrera, de estos el 11,06% es profesor honorarios y un 9,52 % de planta. La diferencia entre estos dos valores estadísticamente no es diferente (valor $P = 0,724$).

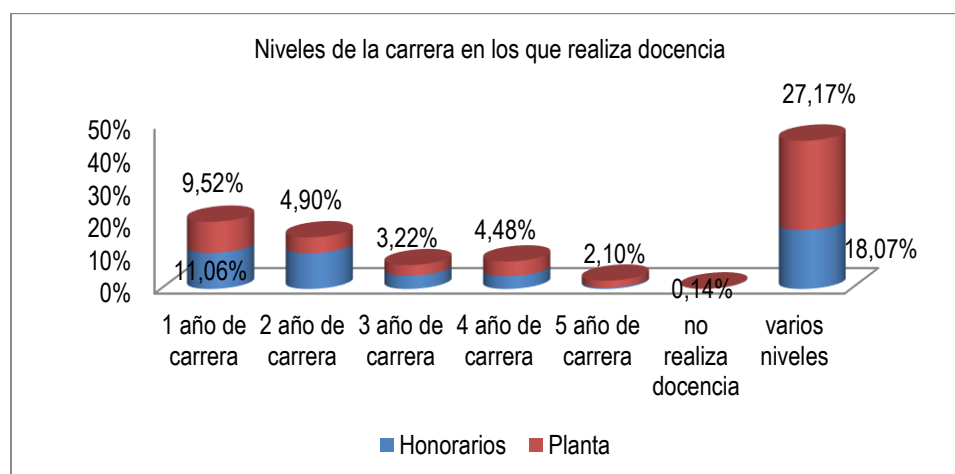
Por otra parte, llama la atención que exista un 0,14% que señala que no realiza docencia, este porcentaje corresponde a un profesor que declara tener la categoría de planta. Esta situación se desmarca de lo antes señalado, respecto a la normativa institución que impone a cada profesor

contratado de planta realizar docencia de aula, al revisar la base de datos se encontró que es un profesor que ocupa un cargo de directivo superior y que además tiene más de 20 años en la Institución.

Tabla nº 13. Niveles en los que realiza docencia

Categoría profesional	Niveles en los que realiza docencia							Total
	1 año de carrera	2 año de carrera	3 año de carrera	4 año de carrera	5 año de carrera	no realiza docencia	varios niveles	
Honorarios	11,06%	10,92%	4,06%	3,92%	0,42%	0,00%	18,07%	48,46%
Planta	9,52%	4,90%	3,22%	4,48%	2,10%	0,14%	27,17%	51,54%
Total	20,59%	15,83%	7,28%	8,40%	2,52%	0,14%	45,24%	100,00%

Gráfico nº 13. Niveles de la carrera en los que realiza docencia



4.1.8. Variable. Cantidad de estudiantes que atienden como profesor de aula en el semestre

Otro aspecto consultado se refiere a la cantidad de estudiantes que el profesor tiene a su cargo como docente de aula en el semestre. Por normativa institucional, los grupos cursos de asignatura categorizadas como de formación básicas y formación general (sello de la institución), están en el rango de 45 a 50 estudiantes. En asignaturas de formación profesional que curricularmente se ubican después del segundo año de la carrera fluctúan entre 30 a 35 estudiantes.

Los resultados de esta consulta se aprecian en la tabla nº 14.

El 41,04% de los profesores que respondieron la encuesta señalan que atienden menos de 60 estudiantes en el semestre, por lo tanto realizan un solo curso, de estos profesores el 24% son profesores honorarios y 16,11 de planta, estos porcentajes son diferentes estadísticamente con un $p=0,00$ y un estimado de diferencia del 20% con un índice de confianza del 95%.

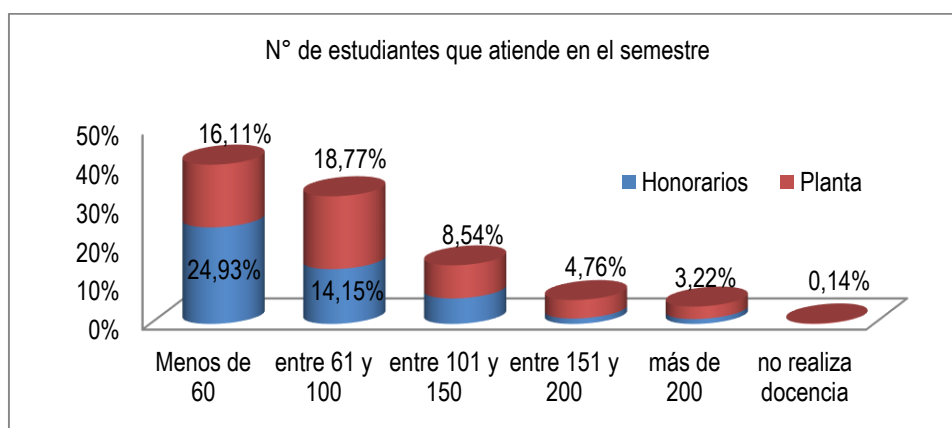
Asimismo, solo un 4,48% de los profesores indican atender a más de 200 estudiantes, si se en el semestre, si se considera que por normativa los cursos no superan los 50 estudiantes, se puede señalar que estos profesores al menos realizan docencia a tres grupos cursos o secciones. No se sabe si son asignaturas distintas o la misma, ya que este dato no se consultó.

Tabla nº 14. Número de estudiantes que atiende en el semestre

Categoría profesional	Nº de estudiantes que atiende en el semestre						Total
	Menos de 60	entre 61 y 100	entre 101 y 150	entre 151 y 200	más de 200	no realiza docencia	
Honorarios	24,93%	14,15%	6,58%	1,40%	1,26%	0,00%	48,46%
Planta	16,11%	18,77%	8,54%	4,76%	3,22%	0,14%	51,54%
Total	41,04%	32,91%	15,13%	6,16%	4,48%	0,14%	100,00%

Por otra parte, como se observa en el gráfico nº14, a medida que aumenta el número de estudiantes a los que se atiende, aumenta el porcentaje de los docentes de planta en relación a los docentes honorarios.

Gráfico nº 14. Número de estudiantes que atiende en el semestre



4.1.9. Variable. Tipo de capacitación en el área de Educación

Una consulta relevante para este estudio dice relación con el tipo de capacitación en el área de Educación o Pedagogía que tiene los profesores de la Institución, puesto que el foco de estudio es determinar las competencias docentes que estos profesionales señalan debe tener un docente universitario, en el marco de la formación basada en competencia y el Modelo Educativo institucional declarado como orientado al desarrollo de competencias.

La consulta diferenció el tipo de capacitación, desde el nivel básico de cursos hasta el nivel del grado académico de Magister en el área de Educación

La siguiente tabla (nº15) muestra la distribución porcentual de los docentes, diferenciándolos por categoría profesional.

Tabla nº 15. Tipo de capacitación v/s categoría profesional

Categoría profesional	Tipo de Capacitación				Total
	Cursos	Diplomados	Magister	Sin capacitación o perfeccionamiento	
Honorarios	9,24%	19,75%	14,29%	5,18%	48,46%
Planta	4,90%	26,75%	18,07%	1,82%	51,54%
Total	14,15%	46,50%	32,35%	7,00%	100,00%

Un alto porcentaje de profesores, 46,5% señala estar en posesión de un diplomado en el área de educación, este porcentaje podría deberse a que la Institución ofrece un diplomado de Pedagogía Universitaria, en forma gratuita tanto para docentes de planta como honorarios que no tienen el título profesional de Pedagogía y debe ser tomado en los primeros años de contratación . De este grupo, el 19,75% es profesor honorarios y el 26,75% de planta, estadísticamente la diferencia es significativa, con un $P = 0,003$ y una diferencia de 11,1% que varía entre un 3% a un 18% con un índice de confianza de 95%. Esta diferencia podría deberse a que el diplomado es considerado una exigencia para los profesores de planta y voluntario para los profesores con contrato de honorarios.

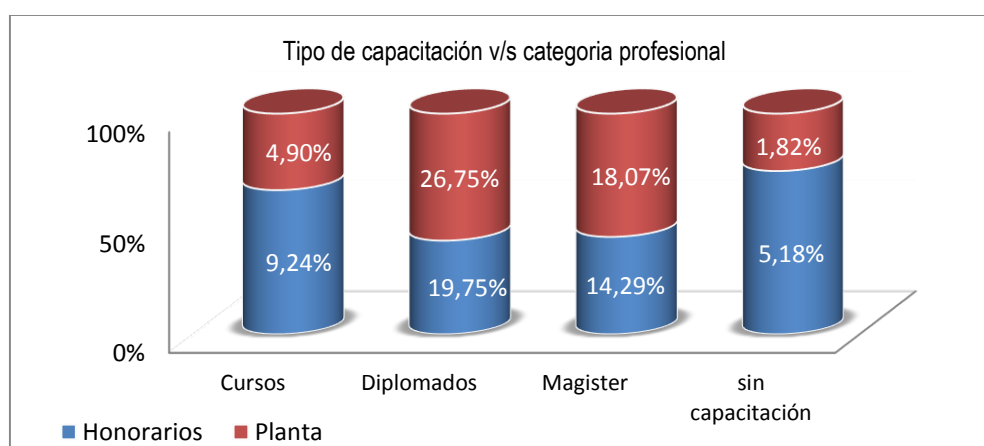
Por otra parte, el 32,35% de los docentes señala tener el grado académico de magister en Educación, es relevante señalar que los profesores que realizan docencia en las carreras de educación se les

exige estar en posesión del magister en educación para su contratación, sin embargo, el porcentaje de profesores honorarios y planta que contesto la encuesta y que trabaja en la facultad de educación es de 19.9%, por lo tanto hay un 12,45% de docentes que no siendo profesores de la facultad de educación tienen el grado de magister en Educación.

Asimismo, un 14,15 % de los profesores dice que tiene un curso en el área de la Educación, de ellos cerca del 10% son profesores honorarios. Una exigencia para contratar a un profesor, es tener por un lado experiencia docentes en educación superior mínima de dos años y deseable una capacitación básica en Pedagogía.

Por otra parte, existe un 7% de los profesores que señala no tener capacitación o perfeccionamiento alguno en el área de la Educación, de este porcentaje, la mayoría son honorarios (5,18%) y solo el 1,82% son profesores de planta.

Gráfico n° 15. Tipo de capacitación- categoría profesional



▪ Tipo de capacitación en el área de Educación v/s cargo

Si se analiza esta misma pregunta, pero considerando el cargo que ocupa, es decir la función principal que realiza y por la cual fue contratado, los datos son los que se muestran en la tabla n° 16. En ella se observa que del 70,31% de los docentes categorizados como docentes de aula, solo, el 6,16% indica que no tiene ningún tipo de capacitación o curso de perfeccionamiento en el área de la Educación. Por lo tanto, son profesionales que asumen la función docente sin una preparación mínima en este ámbito, desde esta perspectiva se podría decir que a este grupo de docentes les costará

mucho más realizar una docencia coherente con el modelo formativo orientado al desarrollo de competencia, toda vez que este modelo exige al docente el manejo y focalización de un proceso de enseñanza y aprendizaje centrado en el estudiante, y para ello es fundamental el manejo de herramientas pedagógicas de base.

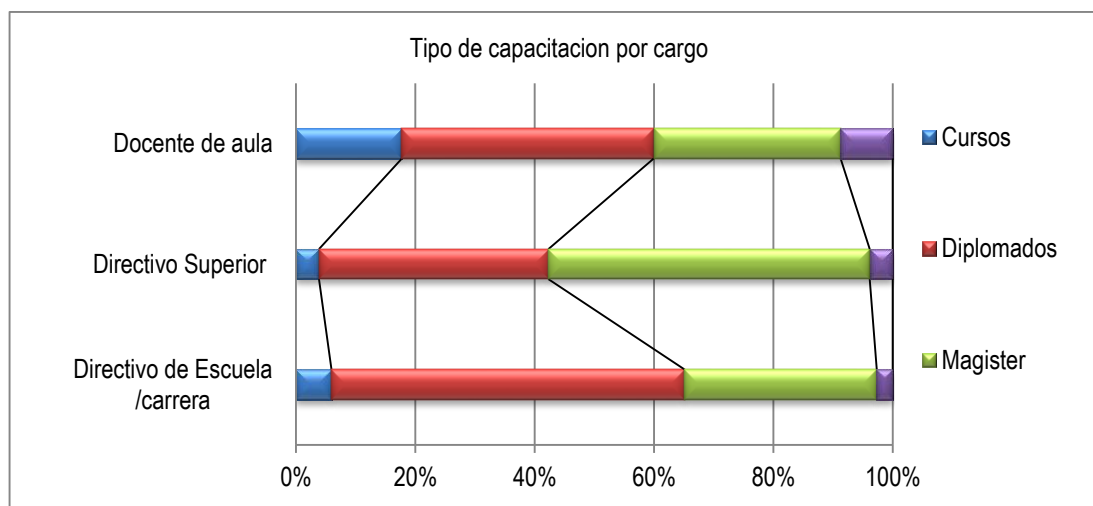
Asimismo, un 21,99% de los profesores de aula señala tener el grado de Magister en el área de Educación, y un 8,40% que posee este grado académico es directivo de escuela o carrera, solo el 1,96% de los directivos superior señala estar en posesión de este grado académico.

Tabla n° 16. Tipo de capacitación- Cargo profesional

Cargo	Tipo de Capacitación				Total general
	Cursos	Diplomados	Magister	Sin capacitación o perfeccionamiento	
Directivo de Escuela / Carrera	1,54%	15,41%	8,40%	0,70%	26,05%
Directivo Superior de Facultad	0,14%	1,40%	1,96%	0,14%	3,64%
Docente de aula	12,46%	29,69%	21,99%	6,16%	70,31%
Total	14,15%	46,50%	32,35%	7,00%	100,00%

En el siguiente gráfico (n°16) se muestra la distribución porcentual, al interior del cargo, considerando el tipo de capacitación declarada. Se observa que para el colectivo de Escuela/Carrera comparativamente hay un mayor número de profesores con diplomado. En cambio para el colectivo de Directivos Superiores, existe un mayor porcentaje de docentes con grado académico de Magister en Educación. En el colectivo profesor de aula, aumenta el porcentaje de profesores que declara tener curso de capacitación en el área de Educación, entendida ésta como una capacitación de base y tal vez, lo más complejo es que también aumenta en relación a los otros tipos de cargo, los docentes que asumen no tener ninguna capacitación en el área.

Gráfico nº 16. Tipo de capacitación vs cargo profesional



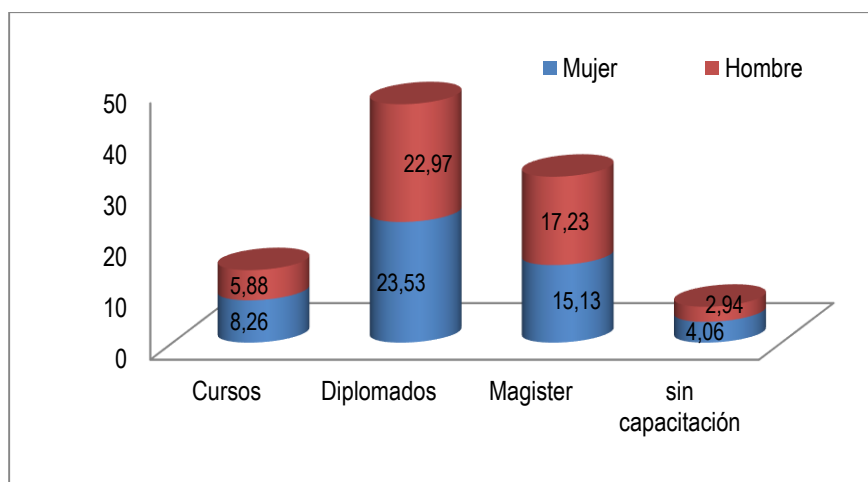
▪ Tipo de capacitación en el área de Educación v/s género

Si se analiza la variable, tipo de capacitación relacionándola con el género, se puede observar que el porcentaje de mujeres que declaran tener algún tipo de capacitación es similar para los hombres, (tabla nº 17). Sin embargo, cuando se analiza el tipo de capacitación, los hombres que declaran tener magister en Educación están dos puntos porcentuales superior a las mujeres.

Tabla nº 17. Tipo de capacitación – género

Tipo de capacitación	Mujeres	Hombre	Total
Cursos	8,26	5,88	14,15
Diplomados	23,53	22,97	46,50
Magister	15,13	17,23	32,35
Sin capacitación o perfeccionamiento	4,06	2,94	7,00
	50,98	49,02	100,00

Gráfico nº 17. Capacitación v/s género



4.2. Segunda Parte: análisis de datos y discusión de resultados de competencias del docente universitario

El objetivo de este apartado es mostrar el análisis de los datos y resultados de la encuesta de opinión “Competencias del docente Universitario” que se hace sobre la base de la valoración de las funciones levantadas para cada una de las competencias de este estudio, y que perfilan al profesional docente universitario.

Se realiza un primer análisis comparativo de los resultados generales de las competencias en estudio, desde las dos perspectivas o dimensiones planteadas para este estudio, y además de la brecha existente entre estas dimensiones.

Asimismo se analizará la brecha de las funciones que componen cada competencia, para las mismas dimensiones.

- La primera dimensión denominada “nivel de importancia” se refiere a la importancia que los docentes de la institución le otorgan a cada competencia en estudio, a través de la valoración de las funciones levantadas para el desempeño de cada una de ellas.

- La segunda dimensión, designada “nivel de dominio” se refiere al dominio de la competencia que asume poseer el docente consultado, a través de la valoración de cada una de las funciones levantadas para cada competencia en estudio.

Los docentes valoraron cada una de las funciones usando las categorías expuestas en la tabla, nº 18, en ella se realiza una descripción de cada una de los valores de la escala, tanto para el ámbito de la importancia asignada como del dominio.

Asimismo se determinó la existencia de diferencias significativa para la variable o dimensión “importancia” de ahora en adelante “I” de la competencia y la variable o dimensión “dominio”, de ahora en adelante “D” de la competencia. Se aplicó un análisis de varianza y una prueba Kruskal-Wallis con el fin de determinar las diferencias de promedios en las variables de respuesta (importancia y dominio) para las distintas categorías de las variables independientes (Facultad, categoría profesional, cargo, años de experiencia docente en educación superior y tipo de capacitación en el área de educación).

Como la diferencia es general entre “I” y “D” y la variables independientes, hay que realizar una prueba a posteriori para identificar cuáles son esas categorías diferentes, para ello se realiza una comparación de parejas de categorías.

Tabla nº 18. Matriz de valoración

Matriz de valoración		
Valoración	Nivel de importancia	Nivel dominio
	Descripción	Descripción
5	El indicador evaluado es considerado, por usted como muy importante y fundamental en la constitución de un perfil docente universitario	El indicador evaluado es altamente dominado por usted, lo que asegura, sin lugar a dudas, un desempeño docente de excelencia y calidad , tanto para el desarrollo y los requerimientos de la(s) asignatura(s) que dicta
4	El indicador evaluado es considerado por usted como importante en la constitución un perfil docente universitario.	El indicador evaluado es dominado por usted, lo que asegura un buen desempeño docente para el desarrollo y los requerimientos de la(s) asignatura(s) que dicta

3	El indicador evaluado es considerado por usted, de mediana importancia en la constitución de un perfil docente universitario	El indicador evaluado es medianamente dominado por usted, lo que determinaría un desempeño docente suficiente para los requerimientos de la(s) asignatura(s) que dicta.
2	El indicador evaluado es considerado por usted, de baja importancia en la constitución de un perfil docente universitario	El indicador evaluado es poco dominado por usted, lo que determinaría un desempeño docente limitado para el desarrollo y los requerimientos de la(s) asignatura(s) que dicta
1	El indicador evaluado es considerado por usted de sin importancia en la constitución de un perfil docente universitario	El indicador evaluado no es dominado por usted lo que determinaría un desempeño docente insuficiente y muy limitado para el desarrollo y los requerimientos de la(s) asignatura(s) que dicta y para la carrera

Para el análisis de las competencias en estudio se utiliza la simbología establecida en la siguiente tabla (nº 19), en ella además se indica el nombre dado a cada una de las competencias en estudio. Cabe destacar que la numeración dada no constituye una jerarquización, es solo referencial.

Tabla nº 19. Simbología de la competencia según dimensión

Competencia	Nombre de la competencia	Simbología de la competencia	
		Dimensión Importancia	Dimensión Dominio
Competencia 1	Planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje	C1I	C1D
Competencia 2	Estrategias de enseñanza y aprendizaje	C2I	C2D
Competencia 3	Evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje	C3I	C3D
Competencia 4	Investigación e innovación	C4I	C4D
Competencia 5	Tecnologías de la comunicación e información	C5I	C5D
Competencia 6	Conocimiento del estudiante	C6I	C6D

Competencia 7	Comunicación efectiva	C7I	C7D
Competencia 8	Liderazgo creativo	C8I	C8D
Competencia 9	Relaciones interpersonales y resolución de problemas	C9I	C9D

4.2.1. Análisis global de las competencias en estudio

El objetivo de este apartado es presentar un análisis global de las percepciones de los docentes, que constituyen el colectivo muestral, en relación a las competencias en estudio, a través de la valoración que los docentes le dieron a cada una de las funciones que constituyen la competencia, para las dos dimensiones en estudio.

Se realiza un análisis estadístico descriptivo, donde se valoran las frecuencias de respuestas de todos los reactivos (funciones) de los instrumentos de respuesta estructurada mostrándose la media estadística y el grado de dispersión de cada uno de ellos. La fiabilidad de las respuestas se analizó a través del el estadístico Alfa de Cronbach⁵³.

El análisis se inició calculando el valor promedio (media) y la desviación estándar de la competencia, en relación a la valoración que los docentes le otorgaron a cada una de las funciones que la constituyen.

Posteriormente, se analiza la brecha existente entre la dimensión importancia asignada y la dimensión dominio estimado de cada una de las competencias.

4.2.1.1. Análisis global de las competencias según dimensión Importancia

⁵³ Ver anexo Análisis de Fiabilidad del instrumento

En la tabla nº 20 se muestra las medias y la desviación estándar de cada una de las competencias para esta dimensión.

Tabla nº 20: Nivel de importancia de la competencia

Competencia	C1I	C2I	C3I	C4I	C5I	C6I	C7I	C8I	C9I
Media	4,66	4,54	4,56	4,42	4,32	4,45	4,66	4,52	4,62
Desv. típ.	0,39	0,45	0,54	0,57	0,65	0,63	0,53	0,61	0,52
N	714	714	714	714	714	714	714	714	714

Las competencias signadas como **C1I, C7I, C9I y C3I** muestran las medias más altas con valores de 4.66; 4.62 , 4.62 y 4.56 respectivamente, son priorizadas y consideradas muy importantes y fundamentales para la construcción del perfil del docente universitario, desde la opinión de los docentes del grupo muestral; y en menor medida la competencia C2I, con una media de 4.54. Estas cinco competencias están cercanas al valor ideal de 5.0.

Dos de estas competencias, la **C7I** y la **C9I** corresponden a las clasificadas en el estudio, como competencias genéricas o blandas. La competencia **C7I** es aquella que se relaciona con los conocimientos y habilidades que el docente debe poner en juego en el proceso comunicativo, que ocurre en el acto didáctico, es decir como es capaz de comunicar efectivamente aquello que debe conducir al logro de resultados de aprendizaje del estudiante, en su asignatura, en este sentido, es valioso que los docentes de este colectivo muestral la valoren como una competencia deseable para el perfil del docente. Asimismo este grupo considera muy importante la competencia **C9I**, que aborda los conocimientos y las habilidades requeridas para el logro de relaciones interpersonales y la resolución de problemas sea parte necesaria del perfil del docente universitario, esto es muy coherente con las funciones docente en el aula, ya que es fundamental que los docentes sean capaces de abordar las situaciones problemáticas inherentes a su profesión, desde el manejo de unas relaciones interpersonales con terceros.

Las otras tres corresponden a las competencias clasificadas como específicas metodológicas, y corresponden a las funciones básicas que desarrolla un docente cuando aborda su trabajo en el aula, el dominio de los conocimientos y habilidades que supone la competencia de planificar el proceso de enseñanza y aprendizajes, el manejo de los conocimiento y habilidades para realizar estrategias

metodológicas acordes a la naturaleza de su disciplina y del modelo educativo institucional y por último, una competencia clave para la implementación del modelo orientado al desarrollo de competencias en el estudiante, como lo es el manejo de estrategia evaluativa.

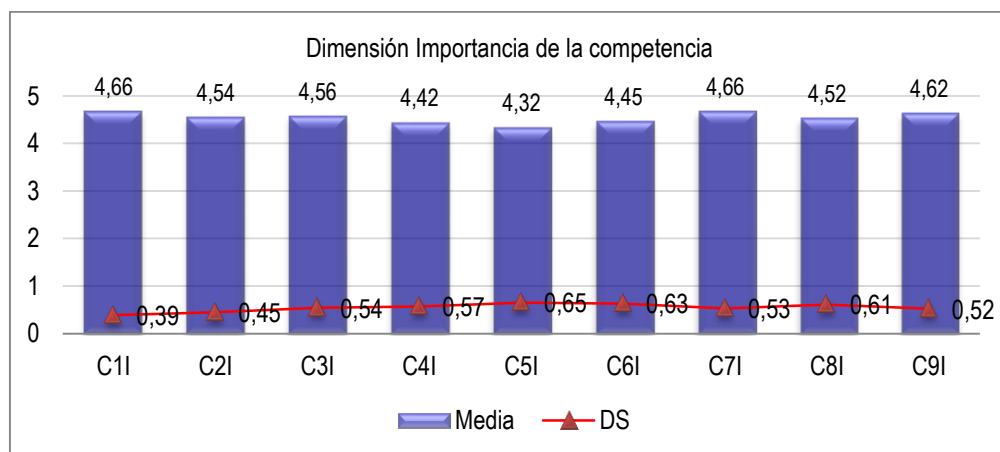
Por otra parte, la competencia que presenta el menor valor, en relación a las otras, es la competencia C5I que corresponde al manejo de tecnologías de la comunicación e información, con un media de 4.32 y una desviación típica (DS) de 0.65, la más alta en comparación a las otras DS de las competencias en estudio. Llama la atención que los docentes la hayan dado una menor valoración a esta competencia, toda vez que esta área cobra relevancia para el desempeño exitoso de todo profesional, y en especial de aquellos dedicados a la docencia, porque también ellos deben estar inmersos en la sociedad del conocimiento. En este mismo sentido, la UNESCO define una propuesta de estándares de competencias en TIC para docentes (UNESCO, 2008).

Otra de las competencias valoradas con una media relativamente baja (4,42) es la C4I que se relaciona con la capacidad de investigación e innovación. Este dato está evidenciando que los profesionales docentes de la institución valoran, en menor medida, todas aquellas funciones relacionadas con el desempeño en el ámbito de la investigación y la innovación. Sin embargo, uno de los objetivos estratégicos de la Universidad está relacionado con esta área de desempeño, es más en su PEI se declara que el docente debe “realizar investigación y orientar el proceso de producción, aplicación y difusión de nuevos saberes”⁵⁴

En el siguiente gráfico (nº18) se observa la media y DS de cada una de las competencias para la dimensión Importancia asignada.

Gráfico nº 18 Importancia de la competencia

⁵⁴ Fuente: Proyecto educativo institucional



4.2.1.2. Análisis global de las competencias, según dimensión dominio de la competencia

En la tabla nº21 se muestran las media y la DS de cada una de las competencias, según la opinión que los profesores del colectivo muestral en relación al dominio que estiman poseer.

Las competencias que presentan las media más altas son la **C2D y C7D** con valores de 4,60 y 4,37 respectivamente. La primera es una competencia específica, según la clasificación otorgada para este estudio y se refiere al dominio de estrategias de enseñanza y aprendizaje, y la segunda es una competencia genérica o blanda para la construcción del perfil del docente universitario y se refiere al dominio de la comunicación efectiva.

Tabla nº 21: nivel de dominio de la competencia.

Competencia	C1D	C2D	C3D	C4D	C5D	C6D	C7D	C8D	C9D
Media	4,35	4,60	4,05	3,89	3,85	3,99	4,37	4,11	4,27
Desv. típ.	0,50	0,54	0,68	0,63	0,78	0,70	0,62	0,67	0,59
N	714	714	714	714	714	714	714	714	714

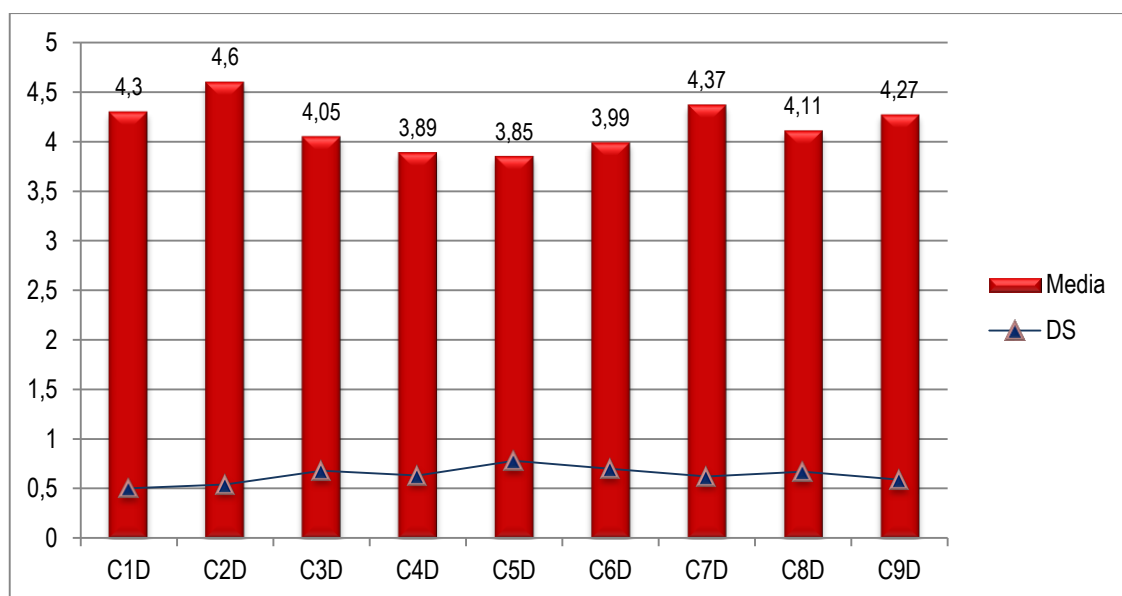
La competencia **C2D** tiene la media más alta de 4,6 y una DS de 0,5. Este valor significa que los docentes estiman que tienen un alto dominio de las funciones que constituyen esta competencia, que está relacionada con los conocimientos y usos de estrategias de enseñanza y aprendizaje. Ellos estiman que tienen un alto dominio tanto de los conocimientos como de las habilidades que supone poner en juego esta competencia en su labor de docente de aula. Coincide esta alta valoración con la

alta media que se obtuvo en esta competencia en la dimensión importancia para la definición del perfil del docente universitario.

Las competencias, que en opinión de los docentes, son las menos dominadas por ellos, son la **C5D** con una media de 3,85 y una DS de 0,78, la más alta en relación a las DS del resto de las competencias en estudio, y la **C4D** con una media 3,89 y una DS 0,36. Estas dos competencias son clasificadas como competencias específicas de acuerdo a la definición dada por el proyecto Tuning, es decir, son competencias aplicables a un colectivo específico, en este caso al colectivo docente universitario, la **C5D** se refiere a las tecnologías de la comunicación e información, es decir que los docentes consultados opinan que tiene un dominio mediano de ella y por lo tanto su desempeño sería solo suficiente para los requerimientos de la o las asignaturas que imparten, asimismo la **C4** y la **C5** también tiene las medias más baja en la dimensión importancia asignadas a ellas para la construcción del perfil del docente universitario.

En el siguiente gráfico (nº 19) se observa las medias y DS de las competencias según nivel de dominio.

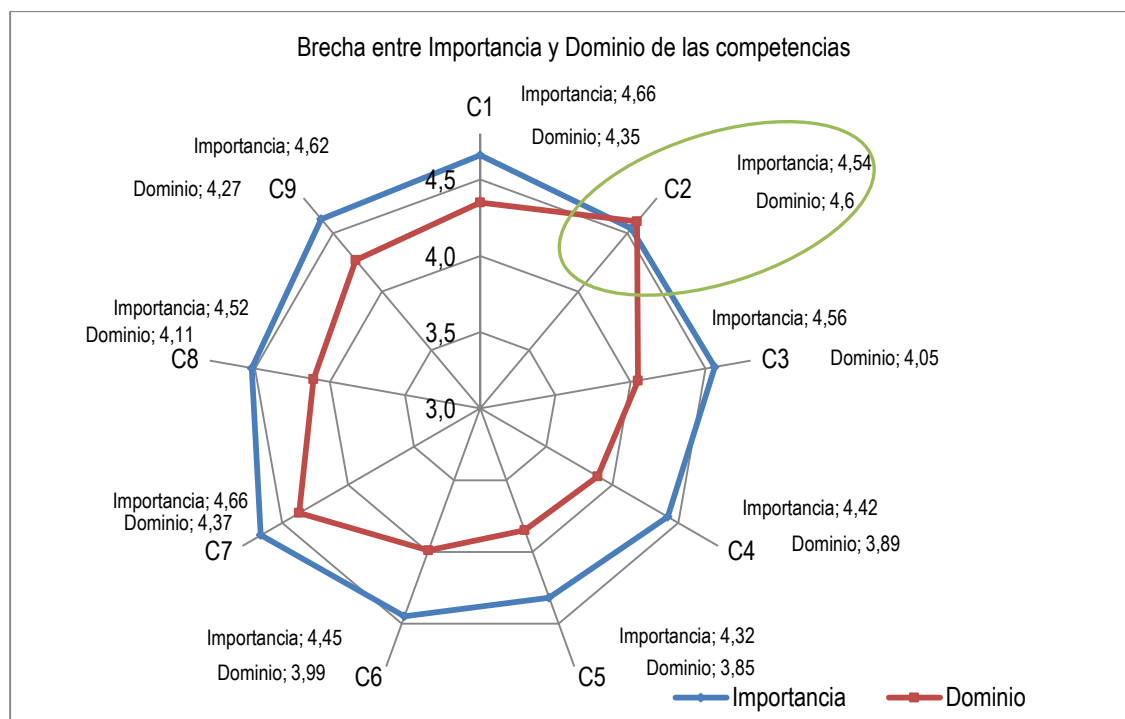
Gráfico nº 19. Competencias según nivel de dominio



4.2.1.3. Brecha de entre la dimensión importancia y dominio de la competencia en estudio

El siguiente gráfico (nº 20) se muestra la brecha de las competencias en estudio en relación al nivel de importancia que le asignan los docentes del colectivo muestral y el nivel de dominio que asumen estos docentes.

Gráfico nº 20 brecha entre el nivel de importancia y nivel de dominio de las 9 competencias es estudio



De todas las competencia en estudio, una de ellas, la **C2** “estrategias de enseñanza y aprendizaje” presenta promedios muy similares para la dimensión “Dominio” y dimensión “Importancia”, en otras palabras existe correspondencia entre ambas dimensiones (se domina tanto como importa o viceversa).

Por otra parte, las competencias que presentan una mayor brecha entre la importancia asignada y el dominio estimado, son las competencia **C3** “evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje”, y **C4** “investigación e innovación”, ambas corresponden a la clasificación de competencias específicas técnicas para la definición del perfil del docente universitario.

En el caso de la **C3**, a pesar de que los docentes la consideran muy importante y relevante para la construcción del perfil, ellos opinan que tienen menos dominio de esta competencia. No sucede lo mismo para el caso de la **C4**, ya que esta es una competencia de las menos valoradas como importantes para la construcción del perfil del docente universitario.

En el modelo formativo orientado al desarrollo de competencia, el dominio y manejo de los procesos relacionados con las estrategias evaluativas constituye el eje de cambio en la gestión docente, en relación al modelo formativo tradicional. Trasládase desde la evaluación tradicional a la evaluación auténtica de los aprendizajes o evaluación de desempeño es fundamental para garantizar un proceso de enseñanza y aprendizaje de calidad, centrado en el estudiante y coherente con el Modelo Educativo de la Institución. Una docencia de calidad, postula que para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje es de vital importancia mejorar y optimizar los procesos de evaluación, tanto en el aula, como a nivel de los procesos de mejora continua del proyecto curricular de la carrera en la cual realizan docencia.

4.2.2. Análisis y resultados de las competencias del perfil y variables en estudio

A continuación se muestra los resultados obtenidos del análisis de las 9 competencias en estudio, considerando las variables independientes definidas para este estudio, tanto para la dimensión “importancia” asignada a la competencia, como para el “dominio” estimado por los docentes en relación a la competencia.

El análisis se realizó a través de estadística descriptiva utilizando el paquete estadístico SPSS.

4.2.2.1. Variable. Facultad a la que pertenece el docente

- Según Importancia de la competencia

En la tabla nº 22 se muestra la media, DS y número de docentes participantes de cada una de las competencias, según la facultad a la que pertenecen, para la dimensión importancia asignada por los docentes.

Tabla nº 22. Importancia de las competencias según facultad

Facultad		C1I	C2I	C3I	C4I	C5I	C6I	C7I	C8I	C9I
Administración	Media	4,6311	4,4984	4,5787	4,3787	4,3639	4,4246	4,6525	4,5000	4,5672
	N	61	61	61	61	61	61	61	61	61

	DS	,34426	,46458	,49736	,56983	,61672	,61635	,48291	,59610	,47354
Ciencias Básicas	Media	4,6800	4,5550	4,5425	4,4325	4,4300	4,5200	4,6700	4,6000	4,7100
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40
	DS	,31231	,39675	,58392	,66886	,53980	,50748	,43098	,44950	,37059
Ciencias del Deporte	Media	4,7083	4,6833	4,6833	4,5417	4,3000	4,4417	4,5000	4,4333	4,5500
	N	12	12	12	12	12	12	12	12	12
	DS.	,42525	,37859	,59671	,66395	,80566	,77631	,73608	,83919	,45227
Ciencias Sociales	Media	4,5565	4,4047	4,4988	4,3424	4,0988	4,3224	4,7082	4,4741	4,5976
	N	85	85	85	85	85	85	85	85	85
	DS	,49748	,53739	,60974	,62742	,73070	,71819	,53412	,61376	,60118
Comunicación y Diseño	Media	4,5212	4,5121	4,4455	4,3939	4,1515	4,3273	4,6606	4,5424	4,5818
	N	33	33	33	33	33	33	33	33	33
	DS	,37563	,35068	,49123	,55449	,81705	,64531	,48085	,59949	,45925
Derecho	Media	4,5345	4,3931	4,4483	4,2862	4,0310	4,2759	4,6414	4,2862	4,5517
	N	29	29	29	29	29	29	29	29	29
	DS	,46158	,53714	,56985	,62148	,85903	,80074	,47623	,79898	,46493
Educación	Media	4,7876	4,6642	4,7117	4,5474	4,5073	4,6073	4,6832	4,5591	4,6701
	N	137	137	137	137	137	137	137	137	137
	DS.	,29666	,37451	,46905	,50789	,51230	,54187	,54267	,63007	,51938
Formación General	Media	4,7613	4,6307	4,6053	4,4147	4,4253	4,4933	4,7093	4,6200	4,6800
	N	75	75	75	75	75	75	75	75	75
	DS	,33848	,38096	,52089	,51693	,64914	,60523	,58198	,52039	,48435
Ingeniería	Media	4,6417	4,5625	4,4625	4,4479	4,4375	4,3833	4,6042	4,4854	4,5542
	N	48	48	48	48	48	48	48	48	48
	DS	,36776	,38128	,52456	,49292	,66063	,65211	,55273	,62569	,58235
Salud	Media	4,6383	4,5210	4,5284	4,4247	4,2920	4,4617	4,6395	4,5037	4,6235
	N	162	162	162	162	162	162	162	162	162
	DS.	,42370	,46737	,57586	,58033	,62663	,60291	,54867	,60586	,54574
Veterinaria y RRNN	Media	4,5188	4,3594	4,4812	4,2594	4,1469	4,2375	4,5750	4,4281	4,5188
	N	32	32	32	32	32	32	32	32	32
	DS.	,41382	,52662	,44464	,52046	,56568	,63690	,44504	,53294	,46242

Para los docentes de las facultades de Administración, Ingeniería, Formación General y Salud las competencias **C1I** y **C7I** y **C9I** son las que consideran más importantes para la construcción del perfil del docente universitario, con medias superiores a 4,6. La primera (C1) está relacionada con la capacidad de planificar el proceso de enseñanza y aprendizaje, competencia específica o

metodológica. Sin embargo, la **C7I** y la **C9I** son competencias clasificadas como blanda o genérica, y se relacionan con la capacidad de lograr una comunicación efectiva y con la capacidad de mantener buenas relaciones interpersonales y resolución de problemas respectivamente. Según estos resultados, para los docentes de estas facultades es muy importante y relevante, no solo el manejo de aspectos metodológicos pedagógicos, sino que cobra relevancia para la definición del perfil las competencias de carácter genérico instrumental e interpersonal.

Asimismo, los integrantes de las facultades de Ciencias Básicas y Ciencias Sociales coinciden con los profesores de la facultad de Administración, Ingeniería y Salud al valorar con una media similar, las competencias **C1I** y **C7I**. Sin embargo, los profesores de Ciencias Básicas estiman que la competencia más importante y relevante, para la definición del perfil, es la competencia **C9I** con una media superior a 4,7. Del mismo modo los profesores de las facultades de Comunicación y de Derecho, estiman que la competencia **C7I** y **C9I** son las más importantes para la definición del perfil.

Si bien los docentes de la facultad de Deporte coinciden con lo señalado por Ciencia Básicas y Administración, en relación a importancia de la competencia **C1I**, ellos estiman que las competencias **C2I** y **C3I** son muy importantes para la definición del perfil del docente universitario. Cabe destacar que estas tres competencias están clasificadas en competencias específicas o metodológicas, en este sentido se puede señalar que para estos docentes es más importante y relevante, para la definición del perfil docente la posesión de competencias específicas que las genéricas.

Al igual que los profesores de la facultad de Deporte, los de Educación estiman que las competencias más importantes son las **C1I**, **C3I** con medias superior a 4,7. Considerando también importantes, pero con menor promedio, las competencias **C7I** y la **C9I**.

Los docentes de la facultad de Medicina Veterinaria coinciden con la mayoría de las facultades al considerar las competencias **C1I**, **C7I** y **C9I** como muy importantes en la definición del perfil, pero todas estas tienen para esta facultad medias inferiores a 4,6.

Por otra parte, para todas las facultades la competencia menos valorada para la definición del perfil docente universitario es la competencia **C5I** relacionada con el manejo de las TIC, con medias que

fluctúan entre un 4,01 y un 4,3, con excepción de la facultad de educación que presenta una media de 4,5, pero aun así, es la más baja para el conjunto de las competencias en esta facultad. Llama la atención que esta competencia también fue valorada con la media más baja entre todas las competencias, por la facultad de Ingeniería, cabía esperar que por la naturaleza de la disciplina, los docentes consideraran muy importante el manejo de esta competencia, sin embargo los resultados muestran que no es así.

En síntesis, las competencias específicas valoradas como las más importantes y relevantes para la definición del perfil del docente universitario, considerando la variable Facultad a la que pertenecen son la **C1I** y en menor medida la **C3I**, Por otra parte, las competencias genéricas, las más valoradas son las **C7I**, seguida de la **C9I** y las menos valoradas son la **C5I**

Al analizar el grado de significancia, mediante un análisis de varianza y una prueba Kruskal-Wallis, de estos valores medios, según la variable facultad a la que pertenecen, se puede señalar que las competencias C1I, C2I, C3I y C5I presentan una diferencia estadísticamente significativa con valores ,000; ,001; ,025; ,000 respectivamente. Esto significa que la C1I es, estadísticamente, menos importante para los docentes de Comunicación y Diseño que para los docentes de las Facultades de Educación y Formación General, respecto de **C2I** la diferencia es significativa entre los docentes de Educación respecto de los de Ciencias Sociales y Veterinaria y RRNN dónde la competencia es más importante para los primeros. Respecto de la competencia **C3I** la diferencia es significativa entre los docentes de Educación respecto de los de Ciencias Sociales, Ingeniería y Salud dónde la competencia es más importante para los primeros. Finalmente, respecto de la competencia **C5I** la diferencia es significativa entre los docentes de Ciencias Sociales respecto de los de Educación y Formación General dónde la competencia es más importante para los segundos.

- Según dominio de la competencia

La tabla nº 23 muestra los resultados, en relación al dominio de la competencia, que asumen tener los docentes de las diferentes facultades. Se observa que en todas las facultades, los profesores estiman que la competencia mejor dominada por ellos es la **C2D**, relacionada con el manejo de estrategias de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, esta competencia no está entre las cuatro seleccionadas

como las más importantes para la definición del perfil docente, considerando la variable facultad a la que pertenecen.

Al analizar la respuesta de los docentes de la facultad de Ciencias Sociales, se observa que estiman dominar muy bien la competencia **C2D**, pero opinan que tienen un mayor dominio de la competencia **C7D**, coincidiendo con la competencia declarada como la más importante por este grupo de profesores. Esta situación, y coincidencia entre lo declarada como la competencia más importante y asumida como mejor dominada sólo se da en esta facultad.

Por otra parte, las competencias declaradas como menos dominadas por los docentes, en las distintas facultades a la que pertenecen son las **C4D** y **C5D**. La primera es la de investigación e innovación y la segunda se relaciona con el uso de la TIC. Coinciden los docentes de todas las facultades participantes que la competencia **C5D**, además es la menos importante y relevante para la definición del perfil del docente universitario.

En relación al bajo dominio que asumen tener los docentes en relación a la capacidad de investigación e innovación, podría ser explicado sobre la base del tipo de contrato que ellos tienen, ya que si bien una de las funciones docentes declaradas en el PEI es *“realiza investigación y orienta el proceso de producción, aplicación y difusión de nuevos saberes”* los docentes a honorarios solo son contratados para realizar docencia de aula y no tienen ninguna hora de contrato destinada a la investigación, y en esta grupo muestral el 48,6% son docentes honorarios.

Un análisis más detallado muestra que en la facultad de Administración y de Ingeniería, de las 9 competencias en estudio, solo una de ellas está con un nivel de valoración inferior a 4, y corresponde a la **C4D**, con un promedio 3.9. Las otras 8 competencias varían entre un promedio de 4.01 y 4,6. En el resto de las facultades, hay más de una competencia cuya media está debajo del 4. En la facultad de Ciencias del Deporte las competencias **C8D** además tiene una DS sobre 1,0.

En las facultades de Ciencias Básicas, de Ciencias Sociales, de Comunicación y de Salud hay coincidencia en las competencias menos dominadas por ellos y que además tienen medias inferiores a 4,0 y son: la **C3D**, **C4D**, **C5D**, **C6D**, las tres primeras son competencias específicas o metodológicas

y la **C6D** es genérica o blanda. La facultad de Medicina Veterinaria y Recursos Naturales presenta una situación similar, sólo que la **C4D** tiene una media de 4.01.

Llama la atención, que tanto en la facultad de Educación como en la de Formación General, cuyos docentes tienen título de pedagogos, porque es un requisito para su contratación, existan dos competencias con media inferior a 4, la **C4D** y la **C5D**. Es decir que estos profesionales de la educación, señalan que tienen un dominio solo suficiente para el desempeño en el aula, pero insuficiente para el desarrollo del proyecto curricular de la carrera según lo señala la matriz de valoración.

En síntesis, las competencias, que en opinión de los docentes agrupados por la facultad a la que pertenecen, dominan más es la **C2D** y las menos dominadas por ellos son las **C4D** y **C5D**.

De las 9 competencias en estudio, 7 de ellas, al aplicarle un análisis de varianza y una prueba Kruskal-Wallis, a los valores medios resultan ser estadísticamente significativas⁵⁵, en relación al dominio que le asignan los docentes por facultad a la que pertenecen, estas son C1D, C2D; C3D, C5D, C6D, C7D con valores que fluctúan entre ,000 y ,04. Esto significa que la C1D es, estadísticamente, menos dominada por los profesores de las facultades de Ciencias Sociales, Veterinaria y RRNN y de Salud que por los profesores de Formación General, asimismo, es menos dominada por los profesores de la facultad de Administración y Ciencias Sociales que por los profesores de la facultad de Educación. Respecto de la C2D, los profesores de la facultad de Ciencias Sociales dominan menos esta competencia, respecto de los profesores de las facultades de Administración, Ingeniería, Formación General y Educación y estos últimos dominan más esta competencia que los profesores de la facultad de Salud. En relación a la C3D, los profesores de las facultades de Administración, Ingeniería, y Formación General dominan, estadísticamente más, esta competencia que los docentes de la facultad de Ciencias Sociales, así como los profesores de la facultad de Educación tienen mayor dominio que los profesores de las facultades de Comunicación y Diseño, Medicina Veterinaria-RRNN y Salud. Esta última tiene además menor dominio de esta competencia que los profesores de Formación General. Un análisis de la C5D muestra que estadísticamente, los profesores de la facultad de Ciencias Sociales dominan menos esta competencia que los profesores de la facultad de Ingeniería, para la C6D,

⁵⁵ Ver anexo tablas estadísticas

estadísticamente los profesores de Formación General y la Facultad de Educación dominan más esta competencia que los profesores de Salud y Ciencias Sociales respectivamente.

Tabla nº 23. Dominio de la competencia según facultad a la que pertenecen

Facultad		C1D	C2D	C3D	C4D	C5D	C6D	C7D	C8D	C9D
Administración	Media	4,3115	4,6098	4,1361	3,9639	4,0180	4,0541	4,3213	4,0967	4,2590
	N	61	61	61	61	61	61	61	61	61
	DS	,51772	,56795	,64885	,60856	,69005	,65002	,61998	,65574	,55539
Ciencias Básicas	Media	4,3025	4,4975	3,8375	3,9250	3,9425	3,8000	4,2150	4,1100	4,2500
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40
	DS	,56455	,59893	,80469	,76920	,71032	,72040	,64273	,61677	,57957
Ciencias del Deporte	Media	4,3583	4,7833	4,3250	3,9833	4,0417	3,9750	4,1000	3,8917	4,2833
	N	12	12	12	12	12	12	12	12	12
	DS	,52129	,51316	,72754	,73340	,56962	,63264	,69544	1,05869	,50782
Ciencias Sociales	Media	4,1718	4,3376	3,7282	3,7212	3,5953	3,8718	4,4212	4,0471	4,2047
	N	85	85	85	85	85	85	85	85	85
	DS	,47097	,48843	,64339	,68853	,81692	,69942	,60790	,69806	,62866
Comunicación y Diseño	Media	4,2758	4,6030	3,8030	3,8182	3,9818	3,9061	4,4485	4,1212	4,3091
	N	33	33	33	33	33	33	33	33	33
	DS	,50561	,47334	,62374	,55871	,74139	,72411	,60214	,59831	,61865
Derecho	Media	4,4724	4,6793	4,1517	3,9931	3,7207	3,9103	4,4414	3,9724	4,3172
	N	29	29	29	29	29	29	29	29	29
	DS	,46896	,63661	,67381	,68917	,87602	,96560	,69154	,99063	,66228
Educación	Media	4,5766	4,7577	4,3730	3,9533	3,8927	4,2175	4,4745	4,2380	4,3766
	N	137	137	137	137	137	137	137	137	137
	DS	,38277	,48835	,62007	,62439	,78942	,67681	,58712	,63895	,57500
Formación General	Media	4,5080	4,7373	4,2253	3,9387	3,9573	4,1427	4,5173	4,1933	4,3493
	N	75	75	75	75	75	75	75	75	75
	DS	,47641	,49696	,61887	,64784	,84680	,60274	,59828	,55027	,57148
Ingeniería	Media	4,4167	4,6937	4,2188	3,9646	4,1604	4,0375	4,2875	4,2438	4,2708
	N	48	48	48	48	48	48	48	48	48
	DS	,45957	,49569	,52172	,57998	,68159	,73126	,58623	,55960	,56341
Salud	Media	4,2309	4,5086	3,8951	3,8204	3,7414	3,8716	4,2704	3,9920	4,1877
	N	162	162	162	162	162	162	162	162	162
	DS	,48381	,52779	,64853	,57062	,75746	,65204	,60164	,66966	,56379
	Media	4,1688	4,5656	3,9000	4,0125	3,6875	3,8344	4,2437	4,0406	4,0875

Veterinaria y Recursos Naturales	N	32	32	32	32	32	32	32	32	32
	DS	,58499	,55510	,69746	,51728	,74477	,74341	,65596	,75042	,64044

4.2.2.2. Variable: categoría profesional

- Según Importancia de la competencia

A continuación se analiza la importancia de las competencias, según opinión de los docentes, considerando el tipo de contrato o categoría profesional que tienen en la institución.

Se observa en la tabla nº 24 lo siguiente, tanto para los profesores que tiene contrato de planta como los profesores que tienen contrato de honorarios las tres competencias más importantes para definir el perfil son las siguientes **C1I**, **C7I**, y la **C9I** con medias de 4,65; 4,63 y 4,63 respectivamente. Es más, estas categorías profesionales, no solo coinciden en considerarlas como las más importantes, además las medias de la **C7I** y **C9I** son las mismas para ambos colectivos. Asimismo, coinciden en que las competencias menos importantes para la definición del perfil son la **C5I** y **C4I**.

Al aplicarle un análisis de varianza y una prueba Kruskal-Wallis, a los valores medios resultan ser estadísticamente significativas con un valor de ,033 y ,026 las competencias **C2I** y **C5I** respectivamente⁵⁶. Esto significa que, estadísticamente, para los profesores de planta estas competencias son menos importantes que para los profesores a honorarios.

Por otra parte, para los profesores que tienen contrato de planta, es más importante para la construcción del perfil del docente universitario la posesión de competencias blandas, ya que de las tres seleccionadas como las más importantes, dos de ellas pertenecen a esta clasificación (**C7I** y **C9I**). En cambio para los profesores contratados a honorarios la competencia más importante de las tres es la **C1I** con un promedio de 4.68, y esta competencia es específica o metodológica.

Tabla nº 24. Importancia de la competencia según categoría profesional

⁵⁶ Ver anexo tablas estadísticas

Categoría profesional		Competencias								
		C1I	C2I	C3I	C4I	C5I	C6I	C7I	C8I	C9I
Honorarios	Media	4,6841	4,5757	4,5769	4,4636	4,3806	4,4786	4,6653	4,5130	4,6202
	N	346	346	346	346	346	346	346	346	346
	Ds	,37695	,42110	,52853	,54773	,61949	,62104	,55242	,62069	,52612
Planta	Media	4,6340	4,5041	4,5484	4,3848	4,2717	4,4174	4,6543	4,5174	4,6196
	N	368	368	368	368	368	368	368	368	368
	DS	,40951	,47178	,55114	,58177	,68001	,63217	,50855	,59253	,50936

En síntesis, tanto para los profesores de planta como para los honorarios la **C1I**, competencia específica, y la **C7I** y la **C9I**, competencias genéricas, son consideradas las más importantes. Esta situación es coincidente cuando el análisis de las competencias se realizó por facultades, y las de menor importancia para la construcción del perfil son la **C5I** y **C4I**, ambas clasificadas en este estudio, como competencias específicas.

- Según dominio de la competencia

La tabla nº 25 muestra los resultados referidos al dominio de las competencias, según categoría profesional.

Las dos categorías profesionales coinciden en que la competencia mejor dominada por ellos es la **C2D**, con un promedio levemente mayor en los profesores a honorarios. Por otra parte, los profesores de planta estiman que la competencia menos dominada por ellos es la **C5D** seguida de la **C4D**. En cambio en los profesores contratados honorarios se invierten estos resultados, ellos opinan que dominan menos la **C4D** que la **C5D**, cabe considerar que la media es inferior a 4.0 para ambas competencias. Estas mismas competencias son consideradas las menos importantes por ambos colectivos de profesores.

Al aplicarle un análisis de varianza y una prueba Kruskal-Wallis, a los valores medios las competencias **C2D**, **C4D** y **CD5** resultan ser estadísticamente significativas entre los colectivos planta y a honorarios, con valores de ,024; ,018 y 0,000. Lo anterior significa que, estadísticamente, estas competencias son menos dominadas por los profesores de planta que por los profesores a honorarios.

Tabla nº 25. Dominio de la competencia según categoría profesional

Categoría profesional		TC1D	TC2D	TC3D	TC4D	TC5D	TC6D	TC7D	TC8D	TC9D
Honorarios	Media	4,3884	4,6457	4,0824	3,9500	3,9754	4,0321	4,3879	4,0662	4,2838
	N	346	346	346	346	346	346	346	346	346
	DS.	,48899	,52109	,67811	,59262	,72700	,69959	,63554	,68840	,58307
Planta	Media	4,3215	4,5552	4,0280	3,8386	3,7353	3,9552	4,3473	4,1416	4,2495
	N	368	368	368	368	368	368	368	368	368
	DS	,50090	,54700	,68092	,65446	,81056	,69887	,59548	,65637	,58895

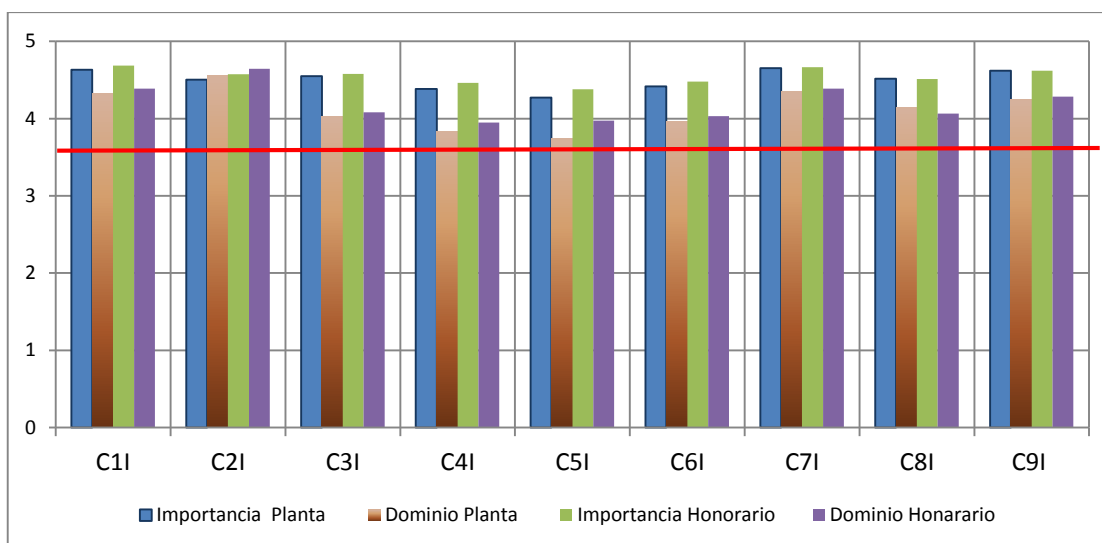
- Brecha entre importancia y dominio de la competencia por categoría profesional

En el gráfico nº 21 se aprecia la brecha existente entre la importancia asignada y el dominio asumido para cada una de las competencias, según la categoría profesional de los docentes de colectivo muestral.

Tanto para los profesores de honorarios como para los de planta la competencia **C2**, tiene una media superior para la dimensión dominio que para la dimensión Importancia, observándose una **brecha** en ambas categoría, aunque la media de la dimensión dominio asumido para esta competencia es mayor en el colectivo docentes de honorarios que en el de planta. Esta competencia se relaciona con el conocimiento y uso de estrategias de enseñanza y aprendizaje.

Para todas las otras competencias existe brecha, y las mayores brechas observadas entre importancia y dominio están en las competencias **C4 y C5**, aun cuando las brechas son levemente mayores en la categoría de docentes de planta que para los de honorarios.

Gráfico nº 21. Brecha entre nivel de importancia asignada y nivel de dominio



4.2.2.3. Variable cargo que ocupa en la institución

- Según Importancia de la competencia

El siguiente análisis se realiza entre las distintas competencias y la variable cargo, que representa la función principal que ejerce el docente, independiente del tipo de contrato. De las 9 competencias en estudio, la competencias con la menor media es la C5I para los tres tipos de cargo, ellos estiman que en comparación con las otras tiene menos importancia relativa como se observa en la siguiente tabla (nº 26).

Tabla nº 26. Importancia de las competencias según cargo

Cargo		C1I	C2I	C3I	C4I	C5I	C6I	C7I	C8I	C9I
Directivo de Escuela / Carrera	Media	4,6280	4,4833	4,5328	4,3715	4,2683	4,4188	4,6591	4,5263	4,6065
	N	186	186	186	186	186	186	186	186	186
	DS	,45127	,50841	,58323	,57252	,64214	,63110	,54876	,60983	,54581
Directivo Superior o de Facultad	Media	4,7615	4,5192	4,6808	4,4423	4,4077	4,4346	4,7462	4,5500	4,7385
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26
	Desv. típ.	,23846	,42522	,39801	,53604	,57822	,65112	,39011	,55731	,37850
Docente de aula	Media	4,6641	4,5604	4,5669	4,4410	4,3410	4,4582	4,6554	4,5094	4,6187
	N	502	502	502	502	502	502	502	502	502
	Desv. típ.	,37766	,42530	,52970	,56571	,66066	,62532	,52957	,60788	,51256

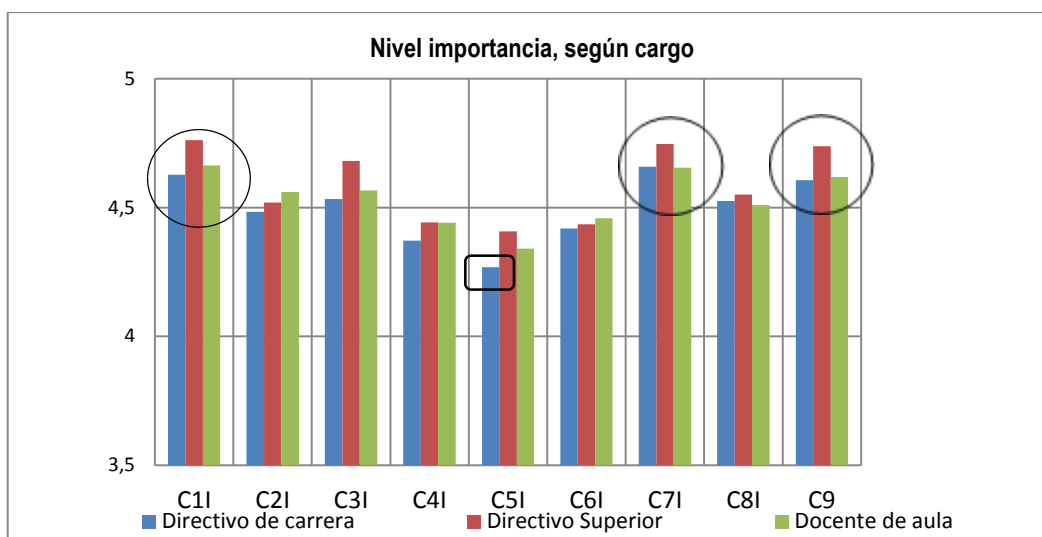
En el gráfico nº 22 se muestra, comparativamente, las medias del nivel importancia asignada por los docentes según el cargo que por contrato tienen en la institución en estudio. Se observa que las medias de la dimensión importancia asignada a las competencias son más altas en el colectivo docentes directivos superiores, que está conformado por rectores de sedes y decanos de facultades, en relación a las medias de los docentes superiores de carrera y de los docentes de aula, aunque solo la C2I es estadísticamente significativa al aplicarle un análisis de varianza y una prueba Kruskal-Wallis a los valores medios. Esto significa que, estadísticamente, esta competencia es más importante para los profesores de aula que para los profesores directivos de escuela y a su vez para estos es más importante que para los directivos superiores.

Cabe destacar que las medias de las competencias específicas C1I, C2I, C3I, C4I y C5I son inferiores para los docentes directivos de carrera, en relación a los docentes de aula y directivos superiores, llama la atención esta situación toda vez que estos profesionales son los que velan directamente por la calidad de la docencia que ejecutan los profesores en el aula.

Sin embargo, para cada una de estos colectivos, la competencia más importante para la definición del perfil es la C1, competencia específica o metodológica referida al conocimiento y uso de la planificación como herramienta de trabajo docente, seguida de la C7 referida a la comunicación efectiva y en tercer lugar la C9, que se focaliza en el conocimiento y uso de las relaciones interpersonales y resolución de problemas, ambas competencias genéricas o blandas.

La competencia C5I es la que tiene la media más baja, independiente del cargo por el que están contratados. Sin embargo, la media más baja está en el colectivo docente de carrera o escuela, este dato es relevante, pues son ellos, por función, a los que se les exige que parte de sus horas de contrato sea destinada a la investigación o procesos de innovación, fundamentales para mejorar los procesos formativos, cabe destacar que casi el 100% de los profesores pertenecientes a este colectivo son de planta (ver gráfico nº6).

Gráfico nº 22. Importancia según cargo



- Según dominio de la competencia.

La siguiente tabla (nº27) muestra las medias, el número de sujetos y la DS del nivel de dominio de las competencias según el cargo que ocupan los docentes encuestados. Se observa que las medias más bajas corresponden a las competencias C4D, C5D y C6D, todas ellas con medias por debajo del valor 4. Según la escala significa que son competencias que ellos estiman dominar medianamente, por lo que su desempeño docente sería suficiente para los requerimientos de la o las asignatura que dictan. De estas competencias, solo la C5D presenta diferencias significativas entre los Directivos de Escuela y los docentes de aula, siendo esta competencia, estadísticamente, más importante para los últimos. Estas competencias que en opinión de los docentes son poco dominadas por ellos son las de uso de TIC, investigación e innovación ambas clasificadas como específicas o metodológicas, y conocimiento sobre el estudiante clasificada como genérica o blanda.

El manejo de esta última competencia e, la C5 es muy importante, a la hora de instalar un modelo formativo orientado al desarrollo de competencias, pues las adecuaciones curriculares que son necesarias en un currículo centrado en el estudiante es muy importante el conocimiento que el docente debe tener de sus estudiantes, para ajustar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Tabla nº 27. Dominio de la competencia según cargo

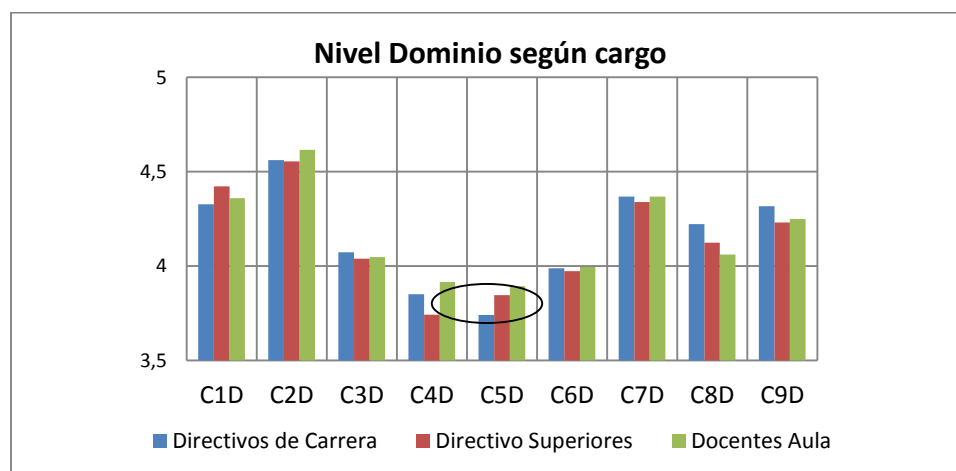
Cargo		C1D	C2D	C3D	C4D	C5D	C6D	C7D	C8D	C9D
Directivo de Escuela / Carrera	Media	4,3274	4,5608	4,0726	3,8511	3,7409	3,9882	4,3677	4,2220	4,3172
	N	186	186	186	186	186	186	186	186	186
	DS	,51586	,55412	,69884	,62784	,75927	,67341	,61568	,64490	,56781
Directivo Superior o de Facultad	Media	4,4231	4,5538	4,0385	3,7423	3,8462	3,9731	4,3385	4,1231	4,2308
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26
	DS	,31662	,48268	,63187	,76534	,70893	,77437	,51153	,64765	,53574
Docente de aula	Media	4,3602	4,6155	4,0484	3,9157	3,8930	3,9950	4,3681	4,0608	4,2490
	N	502	502	502	502	502	502	502	502	502
	DS	,49622	,53212	,67595	,61878	,78837	,70676	,62081	,67999	,59491

El gráfico nº 23 muestra, comparativamente, las medias para el nivel de dominio de las competencias, según el cargo por el cual fueron contratados.

Las competencias más dominadas en opinión de los encuestados y según cargo por el cual están contratados son la **C2D** y la **C1D**, ambas competencias específicas y la competencia **C7D** comunicación efectiva. Se aprecia una tendencia similar de dominio en las competencias **C7D** y **C6D**, aunque las medias es más baja para la competencia **C6D** y con una DS más alta .

Por otra parte, se observa que las competencias menos dominadas en opinión de estos colectivos docentes son las C4D y C5D, existe coincidencia cuando se analiza desde las distintas categorías profesionales.

Gráfico nº 23. Dominio de la competencia según cargo



4.2.2.4. Variable años de experiencia de docencia en Educación Superior.

- Según importancia de la competencia.

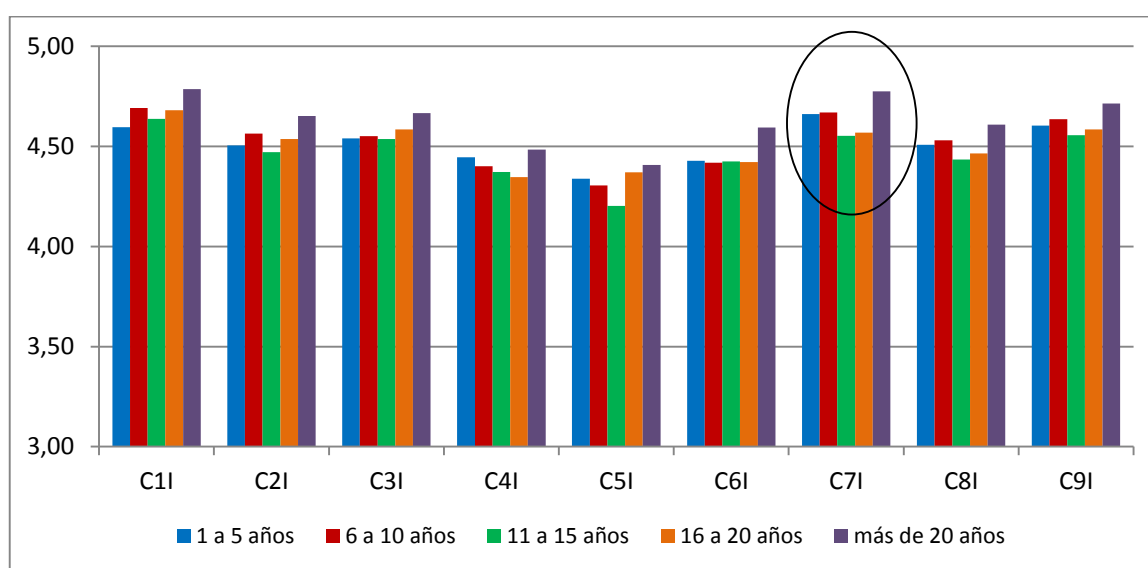
En la tabla nº 28 se observa la media, el número de sujetos y la DS de cada competencia, en relación a los años de experiencia docente, y se observa que para todos los profesores, independiente de si llevan 1 o más de 20 años de experiencia en aula, consideran que la competencia C1I es muy importante para la definición del perfil del docente. Esta competencia se relaciona con el manejo de la planificación del proceso de enseñanza aprendizaje. La media para esta competencia va disminuyendo a medida que disminuyen los años de experiencia docente, aun cuando para el rango de 6 a 10 años, el valor es levemente más alto que para el rango de 11 a 15 años. La C1I es estadísticamente significativa con un valor ,001. Lo anterior significa que, para esta competencias, estadísticamente a medida que los docentes de este colectivo muestral tienen más años de experiencia como docente de aula la consideran muy importante para la definición del perfil de un profesor universitario.

Tabla Nº 28. Importancia según años de docencia en aula en ES

Años de experiencia como docente de aula		C1I	C2I	C3I	C4I	C5I	C6I	C7I	C8I	C9I
1 a 5 años	Media	4,595	4,505	4,539	4,446	4,338	4,428	4,662	4,507	4,603
	N	289	289	289	289	289	289	289	289	289
	DS	,4081	,4540	,5523	,5659	,6582	,6531	,5190	,6064	,5151
6 a 10 años	Media	4,692	4,563	4,5505	4,4000	4,3046	4,4186	4,6691	4,5294	4,6351
	N	194	194	194	194	194	194	194	194	194
	DS	,3371	,4106	,5286	,5823	,6504	,6316	,5297	,6146	,5455
11 a 15 años	Media	4,637	4,471	4,536	4,372	4,203	4,424	4,552	4,435	4,555
	N	85	85	85	85	85	85	85	85	85
	DS	,3918	,5001	,5288	,5469	,6739	,6241	,5653	,6046	,5083
16 a 20 años	Media	4,680	4,536	4,584	4,346	4,370	4,422	4,568	4,464	4,584
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50
	DS	,5921	,5961	,6578	,6565	,6569	,6590	,7198	,7249	,6475
más de 20 años	Media	4,7854	4,651	4,6656	4,4833	4,4073	4,5938	4,7750	4,6083	4,7146
	N	96	96	96	96	96	96	96	96	96
	DS	,29127	,34610	,46108	,50004	,61836	,50405	,37753	,51189	,37247

El siguiente gráfico (nº 24) muestra comparativamente las medias asignadas a cada competencia, según el nivel de importancia asignada por los docentes, de acuerdo a los años de experiencia que ellos llevan dando docencia en educación superior. Se observa que, los profesores que tiene más de 20 años consideran que esta competencia como una de las más importantes para la definición del perfil del docente universitario, le siguen los docentes que están en el rango de 1 a 10 años, y luego los que tiene entre 11 a 20 años de experiencia docente.

Gráfico nº 24 Importancia según años de docencia en aula



- Según Dominio de la competencia.

En la tabla nº 29 se muestran los estadísticos de tendencia central media, DS y el número de sujetos, de cada una de las competencias en estudio, según el dominio que asumen tener el grupo muestral, contrastándola con los años de experiencia docente.

En general, la competencia que, en opinión de los docentes, dominan mejor es la C2D, siendo los profesores con más de 20 años de experiencia en aula los que estiman que la dominan mejor, le siguen los profesores que tiene entre 16 a 20 años y los que tiene entre 6 a 10 años, luego los que tienen entre 10 a 15 años y por último los que sólo tienen hasta 5 años de experiencia. Como se observa, en la tabla nº 29, el grupo de docente que tiene menos experiencia en aula, estiman que de

las 9 competencias en estudio, cuatro de ellas la dominan medianamente, lo que les permitiría tener un solo desempeño suficiente para abordar los requerimientos de la docencia de sus asignaturas, específicamente en evaluación, conocimiento de los estudiantes, manejo de TIC e investigación e innovación. Asimismo a medida que aumenta los años de docencia, disminuyen las competencias que en opinión de ellos dominan medianamente, llegando a una competencia para el conglomerado de más de 20 años de experiencia docente.

Al aplicarle un análisis de varianza y una prueba Kruskal-Wallis, a los valores medios resultan que de las 9 competencias en estudio, que le levantaron para la definición del perfil de docente universitario, 8 de ellas tiene significancia estadística, solo la C5D no es estadísticamente significativa. Los valores de significancia de estas 8 competencias varían entre ,000 y ,007⁵⁷. Lo anterior significa que la C1D es menos dominada por los docentes que tienen entre 1 a 5 años de experiencia, respecto de los otros tramos, asimismo los profesores que tienen entre 11 a 15 años de experiencia tienen, estadísticamente menos dominio de esta competencia que los profesores que tienen más de 20 años de experiencia docente de aula.

En relación a la C2D, los profesores que tienen entre 1 a 5 años de experiencia docente, dominan menos esta competencia que los profesores de los tramos 1 a 10 y de aquellos que tienen más de 20 años de experiencia. En relación a la C3D, los profesores que tienen más de 16 años de experiencia docente dominan más esta competencia que los que tienen entre 1 a 5 años, respecto de la C4D, los docentes que tienen entre 1 a 10 años de experiencia docente, estadísticamente domina menos la competencia de investigación e innovación que los docentes de más de 20 años de experiencia en aula.

Si se analiza la C6D, estadísticamente, los profesores de 1 a 5 años dominan menos esta competencia que los docentes que tienen entre 6 a 10 años y estos a su vez dominan menos que los que tienen más de 20 años de experiencia. Para la competencia C7D comunicación efectiva, C8D liderazgo creativo y la C9D relaciones interpersonales, todas ellas competencias genéricas transversales, estadísticamente sólo los profesores de más de 20 años tienen mayor dominio que los profesores con 1 a 5 años de experiencia docente de aula en educación superior.

⁵⁷ Ver tablas estadísticas

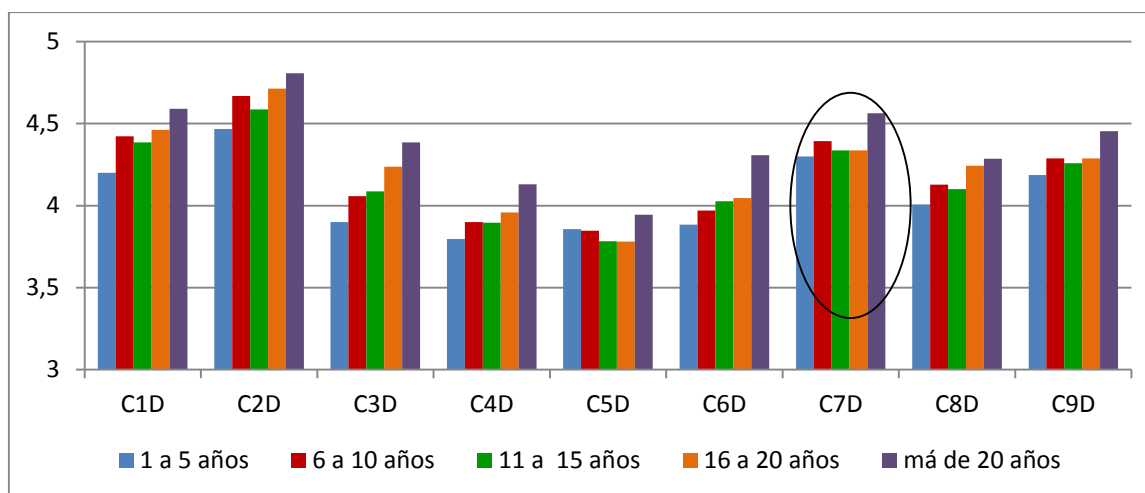
Tabla nº 29. Dominio según años de experiencia docente en aula en ES

Años de experiencia como docente de aula		C1D	C2D	C3D	C4D	C5D	C6D	C7D	C8D	C9D
1 a 5 años	Media	4,2007	4,4678	3,9003	3,7969	3,8567	3,8837	4,2990	4,0066	4,1875
	N	289	289	289	289	289	289	289	289	289
	DS	,52195	,55456	,69099	,60204	,78344	,69516	,62807	,67618	,58486
6 a 10 años	Media	4,4232	4,6680	4,0582	3,8995	3,8464	3,9696	4,3928	4,1284	4,2876
	N	194	194	194	194	194	194	194	194	194
	DS.	,45687	,52671	,65464	,65258	,79128	,68700	,63323	,70694	,62117
11 a 15 años	Media	4,3859	4,5859	4,0871	3,8965	3,7835	4,0271	4,3365	4,1000	4,2588
	N	85	85	85	85	85	85	85	85	85
	DS	,45674	,51712	,65279	,68911	,77978	,74040	,59858	,62564	,55104
16 a 20 años	Media	4,4620	4,7140	4,2380	3,9580	3,7800	4,0460	4,3360	4,2440	4,2880
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50
	DS	,45396	,45176	,64330	,58662	,76104	,64403	,61999	,55371	,58297
más de 20 años	Media	4,5906	4,8062	4,3854	4,1292	3,9448	4,3073	4,5625	4,2865	4,4542
	N	96	96	96	96	96	96	96	96	96
	DS	,40055	,45510	,59718	,55249	,76211	,64273	,50871	,64524	,50636

En el gráfico nº 25 se aprecian comparativamente las medias de cada una de las competencias. Si se observa las competencias C1D, C2D, C7D, C8D y C9D, a medida que aumentan los años de experiencia docente también aumenta el nivel de dominio que estos docentes señalan poseer, en relación al manejo de estrategias metodológicas y usos de recurso didácticos, solo se escapa a esta tendencia el grupo que tiene entre 11 a 15 años de docencia en aula.

En cambio para las competencias C3D, C4D, C6D, definitivamente, a medida que aumentan los años de experiencia docente también aumenta el dominio que en opinión de los docentes tienen de estas competencias. Esto se observa muy bien en la C6D.

Gráfico nº 25. Dominio según años de experiencia docente en aula



4.2.2.5. Variable: tipo de capacitación en el área de educación

- Según importancia de la competencia.

La tabla nº 30 refleja las media el N y la DS de la importancia asignada a cada una de las competencias en estudio, en relación al tipo de capacitación, en educación, que declaran poseer los docentes del colectivo muestral.

En general, para los docentes que sólo tienen curso de capacitación o perfeccionamiento en el área de educación, las competencias con medias más altas son la C1I, la C7I y C9I, coincidiendo con los docentes que declaran tener diplomado en educación, magister e incluso con aquellos que indican no tener ningún tipo de capacitación en educación consideran que son importantes para la definición del perfil de un docente universitario.

Para los docentes que indican tener magister en educación, es muy importante para la definición del perfil, la competencia C3I, estrategias evaluativas. Al aplicarle un análisis de varianza y una prueba Kruskal-Wallis, a los valores medios resulta que ésta competencia tiene significancia estadística⁵⁸ para los profesores con grado de magister, que la consideran más importante que los profesores que solo tiene curso o perfeccionamiento en el área de la Educación. En relación al C6I, estadísticamente, los

⁵⁸ Ver tablas estadísticas

profesores con grado de magister asumen como más importante esta competencia que los profesores los diplomado en Educación.

Si se cruza este dato, la posesión de magister en educación con la información de la facultad a la que pertenecen, de los 231 académicos que indican tener magister 142 son profesores de la facultad de Educación, cuyo requisito para la contratación, en esta facultad, es ese grado académico, desde esta perspectiva se entiende la importancia que le dan a esta competencia.

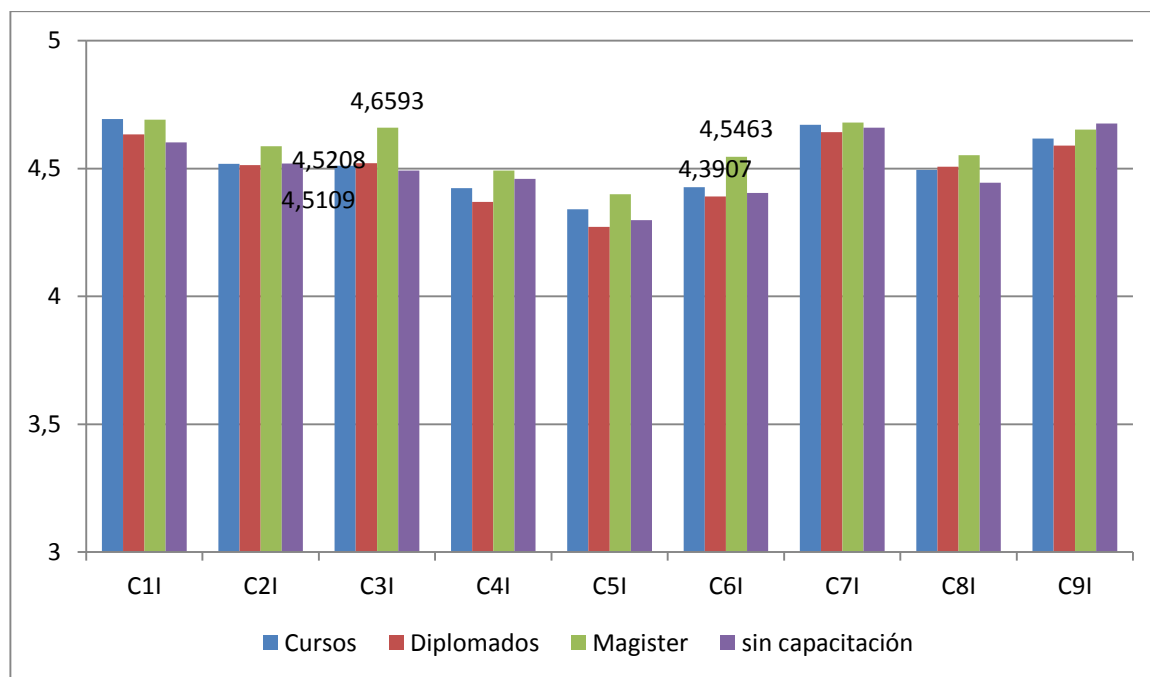
Por otra parte, independiente del tipo de capacitación o la ausencia de ellas, todos opinan que la competencia menos importante para la definición del perfil del docente es la C5I

Tabla nº 30. Importancia según tipo de capacitación

Capacitación en el área de educación.		C1I	C2I	C3I	C4I	C5I	C6I	C7I	C8I	C9I
Cursos	Media	4,6931	4,5188	4,5109	4,4228	4,3406	4,4267	4,6713	4,4950	4,6178
	N	101	101	101	101	101	101	101	101	101
	DS	,30733	,40242	,52286	,52151	,58586	,61982	,51737	,56681	,46742
Diplomados	Media	4,6337	4,5139	4,5208	4,3693	4,2717	4,3907	4,6422	4,5066	4,5892
	N	332	332	332	332	332	332	332	332	332
	DS	,40615	,47186	,54895	,60117	,69702	,63556	,53123	,61129	,53551
Magister	Media	4,6905	4,5874	4,6593	4,4922	4,3991	4,5463	4,6797	4,5519	4,6528
	N	231	231	231	231	231	231	231	231	231
	DS.	,40119	,43536	,50887	,53490	,58666	,60517	,54778	,61218	,52501
sin capacitación	Media	4,6020	4,5200	4,4920	4,4600	4,2980	4,4040	4,6600	4,4440	4,6760
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50
	DS	,43401	,43985	,60772	,53567	,75119	,64806	,46991	,62472	,44792

En el siguiente gráfico (nº 26) se aprecia comparativamente las medias de estos colectivos, y se observa que las medias de valoración de cuán importante es una competencia, para la definición del perfil del docente, es mayor para el colectivo con grado académico de magister, con excepción de la competencia C9I, en relación a los otros grupos.

Gráfico nº 26 Importancia de las competencias según tipo de perfeccionamiento en educación



- Según dominio de la competencia.

En la tabla nº 31 se muestran los resultados del dominio de las competencias que asumen los docentes del grupo muestral, según el tipo de capacitación que declaran tener.

En general, en opinión de los docentes que sólo tiene cursos en el área de la Educación, las competencias más dominadas, por ellos, son la C2D y la C7D., lo mismo opinan los docentes que ostentan el grado académico de magister y los que están en posesión del diplomado en Educación. Los que no tiene capacitación también estiman que tienen buen dominio de las competencias las C2D y C7D sólo que las medias son un poco más bajas que para los docentes que si tienen cursos o magister en educación.

En relación a las competencias, que en valoración del colectivo muestral dominan menos, según el si tienen o no estudio en el área de educación, se puede señalar que los docentes, que no tienen capacitación, en el área de Educación, las competencias C3D, C4D y CD6, son las menos dominadas,

con valores bajo el 4.0, lo que significa que ello asumen que tienen un dominio solo suficiente para los requerimientos que le supone la asignatura que dictan.

Tabla nº 31. Dominio según tipo de capacitación

Capacitación en el área de educación.		C1D	C2D	C3D	C4D	C5D	C6D	C7D	C8D	C9D
Cursos	Media	4,3851	4,6089	3,9842	3,9366	3,9010	3,9851	4,3941	4,0634	4,2792
	N	101	101	101	101	101	101	101	101	101
	DS	,49181	,54536	,69076	,62205	,75888	,65672	,62319	,65326	,62423
Diplomados	Media	4,3057	4,5636	4,0060	3,8364	3,7813	3,9307	4,3217	4,0648	4,2066
	N	332	332	332	332	332	332	332	332	332
	DS	,47784	,51862	,63381	,63705	,78422	,69157	,63065	,67823	,59592
Magister	Media	4,4675	4,6974	4,2351	3,9857	3,9437	4,1550	4,4554	4,2225	4,3619
	N	231	231	231	231	231	231	231	231	231
	DS	,46535	,53250	,66420	,62270	,78077	,66904	,56665	,65063	,54687
sin capacitación	Media	4,0860	4,3600	3,6820	3,7460	3,7940	3,6660	4,2040	3,9140	4,1920
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50
	DS	,61213	,56134	,80094	,53537	,76088	,80903	,66331	,70855	,56994

Al aplicarle un análisis de varianza y una prueba Kruskal-Wallis, a los valores medios todas las competencias presentan diferencias significativas con excepción de la C5D y la C7D⁵⁹. Esto significa que para la C1D los profesores con magister, estadísticamente domina más esta competencia que los profesores con curso, y a su vez estos domina más que los sin perfeccionamiento en educación.

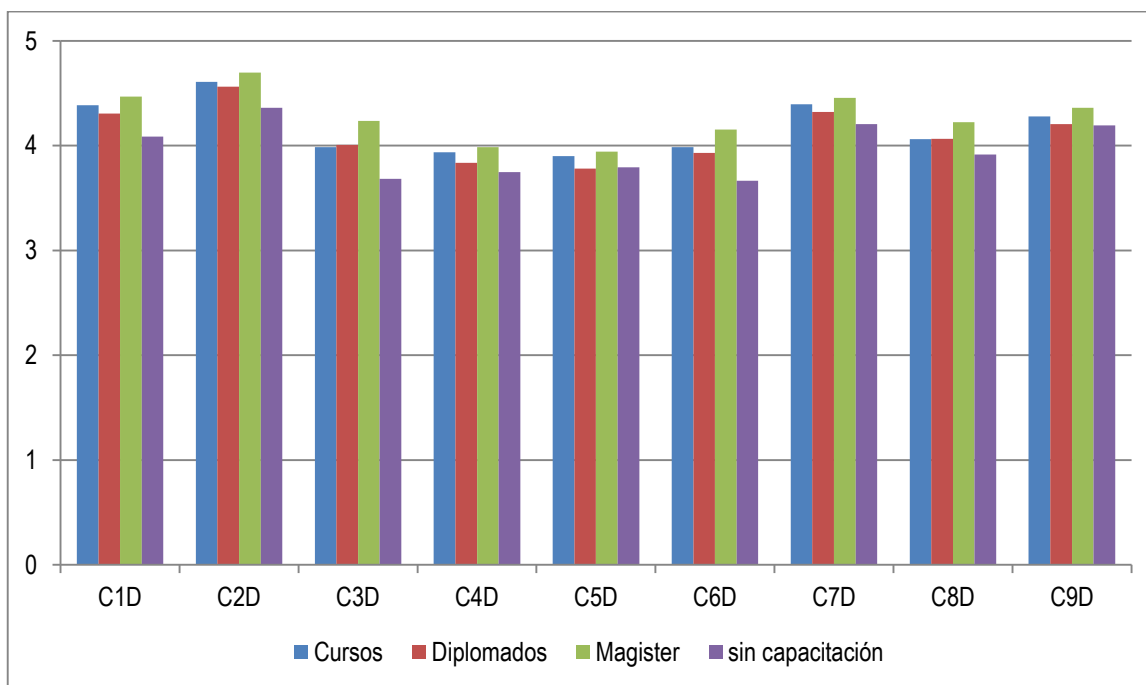
Respecto de las C2D, C3D, C4D, C6D y C8D, estadísticamente, los profesores con grado de magister dominan más todas estas competencias que los profesores sin capacitación en el área de Educación. Asimismo, los profesores con grado de magister dominan más las competencias C2D, C3D, C6D, C8D y C9D que los profesores con diplomado.

En el siguiente gráfico (nº 27) se muestra una comparación de las medias de cada competencia, según el tipo de capacitación que indican tener los docentes encuestados. Se observa que los docentes con

⁵⁹ Ver tablas estadísticas

mayor grado académico, comparativamente con los otros grupos, tienen mayor dominio de cada una de las competencias en estudio.

Gráfico nº 27. Dominio de la competencia según tipo de perfeccionamiento



4.2.3. Tercera parte. Análisis y resultados de las funciones que definen las competencias en estudio.

A continuación se muestra un análisis global comparativo, de las funciones (reactivos) que componen las competencias en estudio. Se analizarán las medias y las desviaciones estándares de cada una de las funciones, que en conjunto constituyen cada una de las nueve competencias en estudio, tanto para la dimensión “importancia” como para la dimensión “dominio”.

Además se muestran las tablas de frecuencias y porcentajes para todas las funciones (reactivos) que constituyen las competencias.

4.2.3.1. Competencia C1: planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Esta competencia supone el desempeño de planificar el proceso de enseñanza aprendizaje considerando el contexto y el modelo pedagógico institucional, y esta subdividida en dos sub-competencias, la primera dice relación con la capacidad de diseñar el proceso de planificación de la enseñanza y aprendizaje, según el contexto y el perfil de egreso previamente definido y características de la asignatura, y la segunda de ellas, es la capacidad para seleccionar y organizar los contenidos disciplinares según el modelo pedagógico establecido en la institución educativa en la que trabajan.

Para esta competencia se levantaron las siguientes funciones o elementos de competencia, que fueron incorporadas en los instrumentos de recogida de información. Esta competencia está constituida por 9 funciones, que son las que se describen a continuación.

- **Funciones:**

- F1 Apropiarse de los resultados de aprendizaje (objetivos) del programa de asignatura
- F2 Utilización del programa de asignatura como instrumento de trabajo
- F3 Selección de los contenidos de la asignatura, según su relevancia
- F4 Organización y secuenciación de los contenidos de manera didáctica

- F5 Selección de estrategias de enseñanza, según la naturaleza del contenido (conceptual, procedimental , actitudinal)
- F6 Selección de estrategias de aprendizaje, según la naturaleza del contenido
- F7 Organización de los procesos didácticos para desarrollar ambientes de aprendizaje
- F8 Lograr coherencia entre los resultados de aprendizajes (objetivos) y actividades didácticas
- F9 Organización del tiempo de acuerdo a los resultados de aprendizaje a lograr(objetivos) y contenidos

- Medidas de tendencia central y dispersión de las funciones constituyentes de la competencia C1

La tabla nº 32 muestra las medias y la DS de cada una de las funciones que definen la competencia en estudio, tanto para la dimensión nivel de importancia como para la dimensión nivel de dominio.

Se observa que la función que presenta la media más alta, desde la perspectiva de la importancia asignada, es la F1 (4,71) que establece como función el apropiarse de los resultados de aprendizajes (objetivos) del programa de asignatura, esto significa que en general la mayoría de los encuestados opina que esta acción docente es de vital importancia en la construcción del perfil del docente universitario. Por otro lado, la función que tiene la menor media para el nivel importancia es la F7, con un valor de 4.54 y con una DS de 0.7, esta función alude a la organización de los procesos didácticos para desarrollar ambientes de aprendizaje. Sin embargo, esta es una de las acciones relevantes, según la literatura para desarrollar procesos formativos que estén orientados a desarrollar en los estudiantes desempeños que desarrollen las competencias del perfil.

No obstante, dado que las medias están por encima del valor de 4.50 ello nos indica que todas las funciones son muy importantes para los profesores.

Por otra parte, la función que tiene un mayor promedio, desde el ámbito del dominio que los docentes asumen poseer, es la F3 con un valor de 4,57 y se refiere a la selección de los contenidos de la asignatura, según su relevancia. Se entiende esta respuesta porque los consultados son docentes que realizan clases en aquellas asignaturas propias de su disciplina o experticia, por lo tanto, existe dominio de los contenidos abordados. En cambio la función que ellos asumen dominar, menos para

esta competencia, es la F7, coincidiendo con la misma que tiene el menor promedio para el ámbito importancia.

Tabla nº 32 Promedio y DS de funciones de la competencia C1: planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje

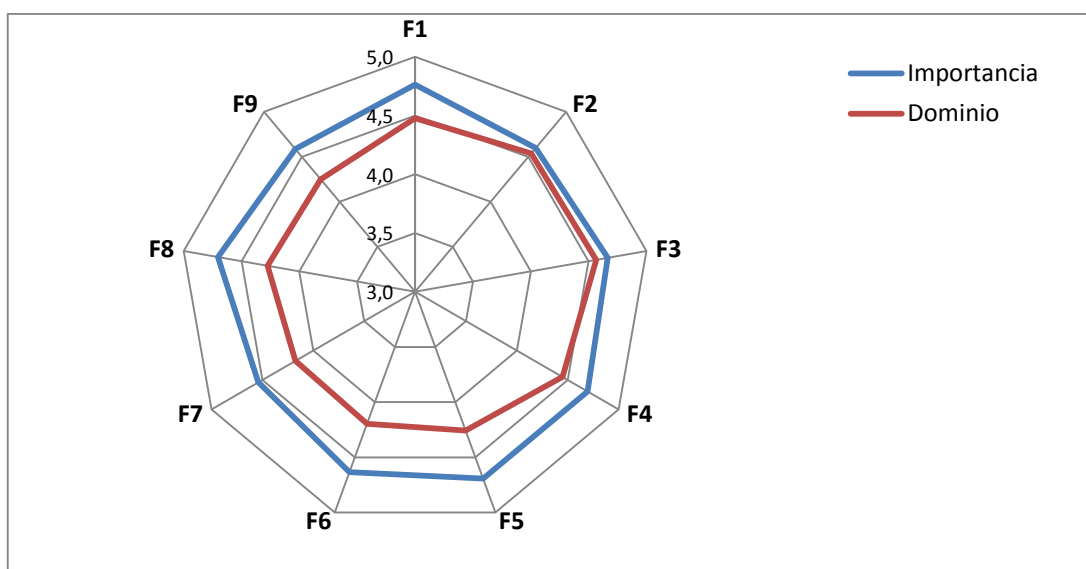
		F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9
Importancia	Media	4,76	4,60	4,67	4,70	4,69	4,63	4,54	4,70	4,59
	DS	0,53	0,61	0,57	0,57	0,57	0,6	0,7	0,5	0,6
Dominio	Media	4,48	4,54	4,57	4,45	4,26	4,19	4,18	4,3	4,3
	DS	0,63	0,60	0,58	0,66	0,74	0,8	0,8	0,7	0,8

- Brecha entre importancia y dominio de cada una de las funciones de la C1.

En el gráfico nº 28 se aprecia la brecha entre la importancia asignada y el dominio que los docentes asumen tener respecto de cada una de las funciones que supone el desempeño de esta competencia. Como se observa, la función que presenta una menor brecha es la función F2, que se refiere a la “utilización del programa de asignatura como instrumento de trabajo”. Esta función es de relevancia en el ámbito de la planificación, puesto que la planificación del proceso requiere del análisis detallado del programa de asignatura para la ejecución de este proceso formativo.

Por otra parte, llama la atención que dos funciones, la F5 “selección de estrategias de enseñanza, según la naturaleza del contenido (conceptual, procedimental, actitudinal)” y la F8 “lograr coherencia entre los resultados de aprendizajes (objetivos) y actividades didácticas” muestran la mayor brecha entre el nivel de importancia y el nivel de dominio, a pesar de que es valorada como una función importante para la constitución de la competencia. Ambas funciones constituyen la base para el logro de una planificación coherente y de calidad, ya que si no se logra determinar estrategias, acordes a la naturaleza de los contenidos, probablemente estas actividades no generaran aprendizajes significativos, puesto que la naturaleza de los contenidos define la estrategia didáctica más adecuada para el logro de aprendizaje.

Gráfico nº 28. Brecha entre el nivel de importancia y nivel de dominio de las funciones de la C1



- Porcentaje de valoración de las funciones, para nivel importancia y dominio.

En la tabla nº33 se muestra la distribución porcentual de cada una de las funciones, de la competencia en estudio, según la valoración asignada por los docentes, tanto para el nivel de importancia como para el de dominio asumido.

Se observa que el 80% de los docentes asigna el valor 5 para la F1. Es decir la consideran muy importante y fundamental para la construcción del perfil docente universitario. Sin embargo, sólo un 53% de los profesores indican que tienen un alto dominio para desempeñar esta función. Asimismo, un alto porcentaje, 73% de ellos consideran que logran coherencia entre los resultados de aprendizaje planteados y las actividades planificadas. Esto es altamente importante a la hora de planificar el proceso de enseñanza y aprendizaje, pero sólo el 40,9 %, de ellos, estiman que tienen un alto dominio para realizar esta función.

Por otra parte, solo un 35% de los docentes señala que tienen un alto dominio de la función F7, aun cuando el 61% de ellos estima que es una función muy importante, para configurar esta competencia en el perfil del docente universitario, y cerca del 2% de ellos estiman que tienen poco dominio en el desempeño de esta función, lo que los limitaría en la capacidad de organización de los procesos didácticos para desarrollar ambientes de aprendizaje en los estudiantes. Lo mismo ocurre para la F6

que se relaciona con la capacidad de selección de estrategias de aprendizaje, según la naturaleza del contenido.

Tabla nº 33. Porcentaje según escala de valoración

Funciones	Ámbito	Escala de valoración				
		1	2	3	4	5
F1	Importancia	0,42%	0,14%	2,24%	16,95%	80,25%
	Dominio	0,42%	0,14%	4,48%	41,32%	53,64%
F2	Importancia	0,14%	0,42%	4,48%	29,41%	65,55%
	Dominio	0,00%	0,70%	3,64%	36,69%	58,96%
F3	Importancia	0,28%	0,28%	2,80%	25,91%	70,73%
	Dominio	0,14%	0,42%	2,66%	36,27%	60,50%
F4	Importancia	0,56%	0,00%	2,24%	23,67%	73,53%
	Dominio	0,14%	0,84%	6,02%	40,06%	52,94%
F5	Importancia	0,28%	0,42%	2,66%	23,11%	73,53%
	Dominio	0,14%	1,54%	12,18%	44,68%	41,46%
F6	Importancia	0,42%	0,56%	3,22%	26,89%	68,91%
	Dominio	0,28%	1,96%	13,31%	46,92%	37,54%
F7	Importancia	0,42%	0,56%	5,18%	32,21%	61,62%
	Dominio	0,28%	1,96%	13,59%	48,32%	35,85%
F8	Importancia	0,28%	0,00%	2,24%	23,95%	73,53%
	Dominio	0,14%	1,12%	10,78%	47,06%	40,90%
F9	Importancia	0,00%	0,56%	4,90%	29,83%	64,71%
	Dominio	0,28%	1,54%	12,75%	43,70%	41,74%

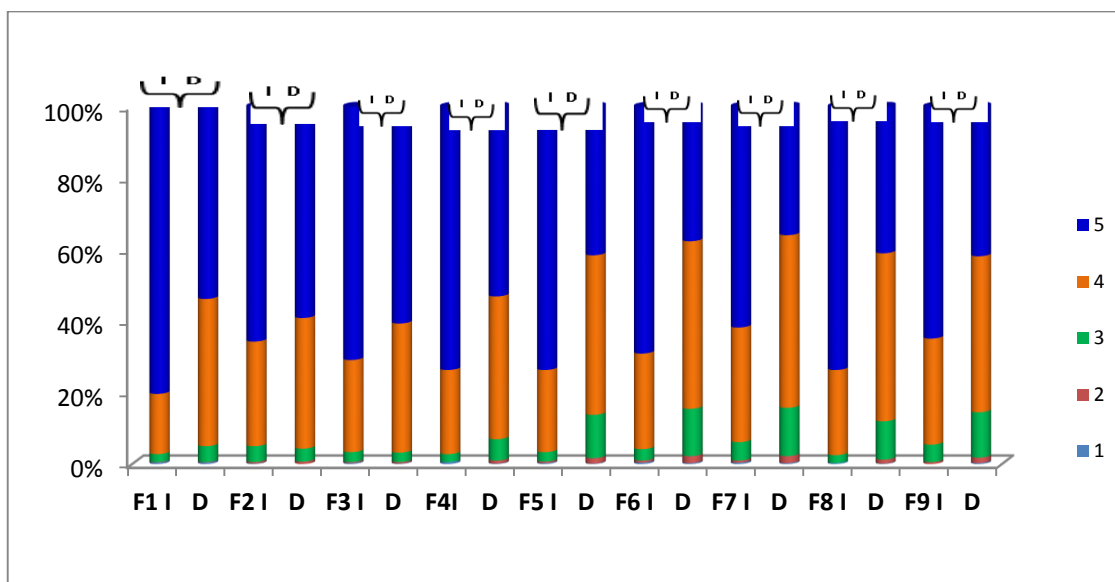
Se observa además, que desde la F5 hasta la F9, más del 10% de los docentes señalan que tienen un dominio suficiente de esas funciones para el logro de desempeño docente de calidad. Es decir, que para un número importante de profesores asumen que hay un grado de deficiencia en el manejo de este conjunto de funciones de la competencia planificación.

Asimismo, se observa que cerca del 2% de los docentes, que respondieron la encuesta indican que, tienen poco dominio de las funciones F6 a la F9. Es decir, poseen baja capacidad para selección de estrategias de aprendizaje, según la naturaleza del contenido, organizar los procesos didácticos para desarrollar ambientes de aprendizaje, lograr coherencia entre los resultados de aprendizajes

(objetivos) y actividades didácticas y organizar el tiempo de acuerdo a los resultados de aprendizaje a lograr (objetivos) y contenidos.

En el siguiente gráfico (nº29) se observan los porcentajes de la valoración dada a cada función, tanto para la dimensión importancia como para el nivel de dominio.

Gráfico nº29. Comparación de la valoración dada a cada función



4.2.3.2. Competencia C2: estrategias metodologías y recursos didácticos.

La siguiente competencia en análisis está definida en relación al conocimiento, habilidad y destreza para generar y gestionar estrategias de enseñanza y aprendizaje, así como y recursos didácticos de acorde a los requerimientos, y a lo planificado. Esta competencia se divide en dos sub competencias, la primera es la de diseñar y gestionar metodologías de trabajo didáctico y las tareas de aprendizaje de acuerdo a los requerimientos del programa de asignatura, del perfil de egreso y necesidades de los estudiantes, y la segunda capacidad es la de diseñar y gestionar el proceso de enseñanza aprendizajes, promoviendo oportunidades de aprendizajes individual y en equipo.

Para esta competencia se definieron las siguientes 12 funciones, las que fueron valoradas por los docentes a través de la encuesta de opinión.

- Funciones:
 - F10 . Manejo de la Didáctica propia de la disciplina (contenidos) que enseña
 - F11 Utilización de una variedad de métodos de enseñanza
 - F12 Presentación o exposición de manera didáctica de un determinado contenido
 - F13 Establecer nexos entre el área disciplinaria y las demás áreas del conocimiento, a través de la interdisciplinariedad
 - F14 Establecer nexos entre el área disciplinaria y las demás áreas del conocimiento, a través de la transversalidad
 - F15 Uso de estrategias de enseñanza y aprendizaje en situaciones reales
 - F16 Utilización de estrategias docentes que promuevan la cognición y la metacognición
 - F17 Selección y utilización de recursos didácticos, según tipo de actividad planificada
 - F18 Elaboración de recursos didácticos, escritos, de acuerdo a la actividad planificada, para uso del docente
 - F19 Elaboración de recursos didácticos escritos, de acuerdo a la actividad planificada, para uso del estudiante
 - F20 Elaboración de recursos didácticos audiovisuales o informáticos de acuerdo a la actividad planificada, para uso del docente
 - F21 Elaboración de recursos didácticos audiovisuales o informáticos de acuerdo a la actividad planificada, para uso del estudiante

- Medidas de tendencia central y dispersión de las funciones constituyentes de la competencia C2

Según lo observado en la tabla nº 34, la función que tiene la media más alta, y por lo tanto es considerada como la más importante y fundamental para el logro de esta competencia es la F 10, que se relaciona con la habilidad de lograr el manejo de la didáctica propia de la disciplina (contenidos) que enseña, y le sigue la F15 que se refiere al uso de estrategias de enseñanza y aprendizaje en situaciones reales. Esta última función es relevante para el modelo formativo institucional, que establece un modelo pedagógico orientado al desarrollo de competencias que focalizan las estrategias metodológicas cercanas a los futuros desempeños profesionales.

Por otra parte, las funciones menos valoradas, desde esta perspectiva, son las F18 y F21 que tienen relación con la habilidad de elaborar recursos didácticos escritos, audiovisuales o informáticos, de acuerdo a la actividad planificada, tanto para uso del docente o del alumno. Pareciera ser que no consideran relevante estas funciones para el desempeño de un docente universitario, quizás porque basan su trabajo docente en el uso textos y material ya elaborado, como los textos de referencia básica asignados a cada asignatura.

Al revisar los resultados en relación al dominio, la función que presenta la media más alta cercana a la valoración máxima (5) es la F13, “establecer nexos entre el área disciplinaria y las demás áreas del conocimiento, a través de la interdisciplinariedad”, y la menos dominada es la F17, que además tiene una DS de 0,8 y está relacionada con la habilidad para seleccionar y utilizar recursos didácticos, según tipo de actividad planificada.

Tabla N° 34 funciones de la competencia estrategias de enseñanza y aprendizaje

		F10	F11	F12	F13	F14	F15	F16	F17	F18	F19	F20	F21
Importancia	Media.	4,76	4,48	4,62	4,56	4,51	4,73	4,56	4,54	4,38	4,47	4,37	4,45
	DS	0,50	0,68	0,58	0,67	0,69	0,54	0,65	0,61	0,74	0,68	0,75	0,73
Dominio	Media.	4,45	4,12	4,33	4,62	4,24	4,12	4,38	4,03	4,18	4,14	4,19	4,15
	DS	0,62	0,79	0,65	0,58	0,76	0,80	0,73	0,80	0,74	0,77	0,76	0,79

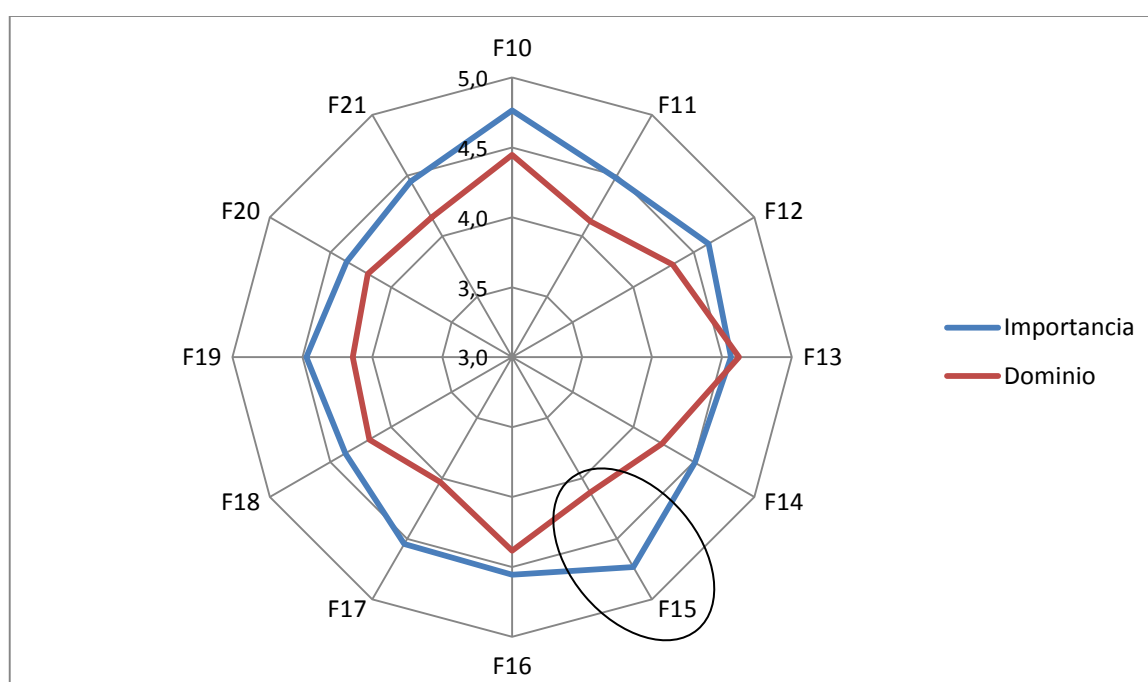
- Análisis en relación a la brecha entre importancia y dominio para las funciones

Al representar (gráfico n° 30) la brecha entre el nivel de importancia y dominio, para cada una de las funciones que constituyen esta competencias, se observa que existe una función en la que el promedio de dominio sobrepasa al promedio de la importancia asignada, esta función es la F13, tiene relación con la capacidad de “establecer nexos entre el área disciplinaria y las demás áreas del conocimiento, a través de la interdisciplinariedad”, además coincide con la función más dominada según este colectivo de profesores.

Por otra parte, la función que presenta una mayor brecha es la F15 que se relaciona con la habilidad de usar estrategias de enseñanza y aprendizaje en situaciones reales. Cabe destacar que en opinión de los docentes, esta función es muy importante para la definición del perfil de los docentes

universitarios, sin embargo, reconocen que tienen un menor dominio al deseado. Este aspecto es relevante toda vez que el modelo pedagógico orientado al desarrollo de competencias, para garantizar aprendizajes de calidad y significativos requiere acercar al estudiante lo antes posible a los desempeños de sus futuras titulaciones, y por lo tanto, asegurar desempeño exitosos en el mundo laboral, y esto requiere de parte de los docentes la capacidad de generar actividades didácticas lo más próximas a la realidad en la cual se desempeñaran los futuros egresados. Desde esta perspectiva, ésta función se constituye en crítica al interior de la competencia.

Gráfico n° 30. Brecha entre el nivel de importancia y nivel de dominio de las funciones de la C2



- Porcentaje de valoración de las funciones, para el nivel o ámbito importancia y dominio

La tabla n° 35 muestra la distribución porcentual de cada una de las funciones que conforman la competencia estrategias metodologías y recursos didácticos, según el grado de valoración asignado por los docentes, tanto para el nivel de importancia como para el de dominio asumido.

Se observa que para la funciones F10 “manejo de la Didáctica propia de la disciplina (contenidos) que enseña” el 78,85% de los docentes la valora con un puntaje de 5, el nivel más alto. Sin embargo, el 42% de ellos considera que el dominio que tiene de esta función sólo se ubica en el nivel 3, es decir,

que ellos estiman que solo tienen suficiente dominio, asimismo, es la función que tiene mayor porcentaje de docentes que la valoran con este nivel (3) de las 12 funciones que definen la competencia.

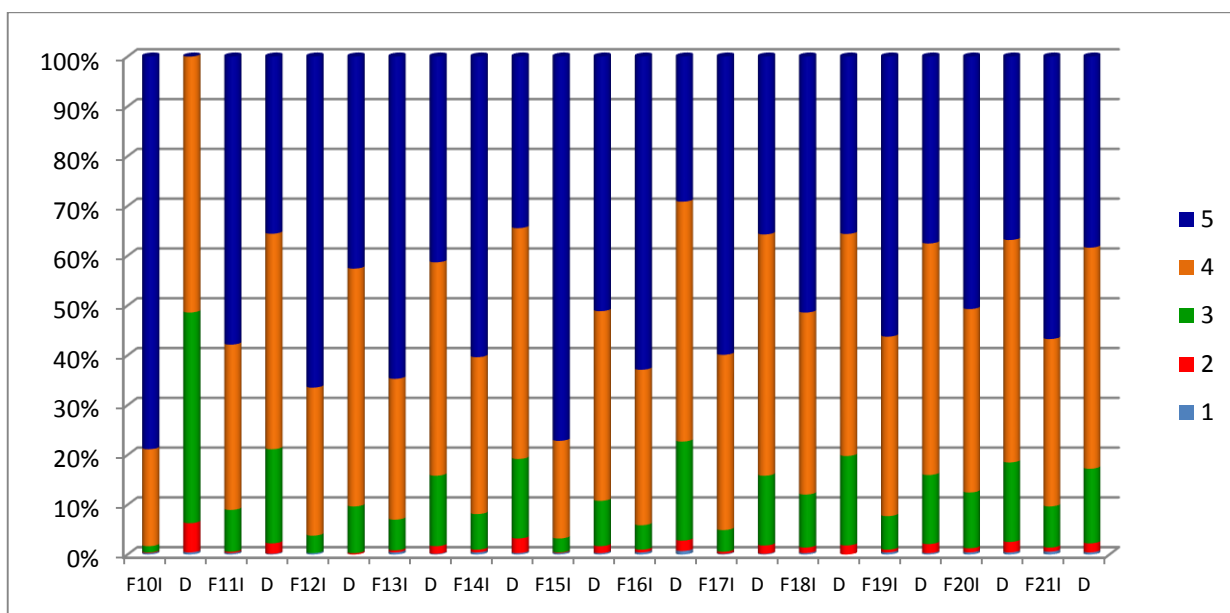
Por otra parte, la función que presenta un menor porcentaje de valoración para el ámbito de importancia (50,5%) en el nivel 5, es la F20 “elaboración de recursos didácticos audiovisuales o informáticos de acuerdo a la actividad planificada, para uso del docente”, aun cuando el 36,8% de ellos la ubica en el nivel 4 de valoración, sin embargo, solo el 15,9% de ellos estima que tiene un dominio suficiente, y cerca del 80% de ellos señala tener un muy buen o alto dominio de esta función.

Tabla nº 35. Porcentajes según niveles de valoración funciones de la Competencia C2

Funciones	Dimensión	Niveles de valoración				
		1	2	3	4	5
F10	Importancia	0,28%	0,14%	1,26%	19,47%	78,85%
	Dominio	0,42%	5,88%	42,30%	51,40%	0,00%
F11	Importancia	0,28%	0,28%	8,40%	33,19%	57,84%
	Dominio	0,14%	2,10%	18,91%	43,28%	35,57%
F12	Importancia	0,28%	0	3,50%	29,69%	66,39%
	Dominio	0	0,28%	9,38%	47,76%	42,58%
F13	Importancia	0,42%	0,42%	6,16%	28,29%	64,71%
	Dominio	0,14%	1,54%	14,15%	42,86%	41,32%
F14	Importancia	0,42%	0,56%	7,14%	31,51%	60,36%
	Dominio	0,28%	2,94%	15,97%	46,36%	34,45%
F15	Importancia	0,28%	0,14%	2,80%	19,61%	77,17%
	Dominio	0,28%	1,40%	9,10%	38,10%	51,12%
F16	Importancia	0,42%	0,56%	4,90%	31,23%	62,89%
	Dominio	0,70%	2,10%	19,89%	48,18%	29,13%
F17	Importancia	0,14%	0,42%	4,34%	35,15%	59,80%
	Dominio	0,14%	1,68%	14,01%	48,46%	35,71%
F18	Importancia	0,28%	1,12%	10,64%	36,55%	51,40%
	Dominio		1,82%	17,93%	44,54%	35,57%
F19	Importancia	0,42%	0,56%	6,72%	35,99%	56,16%
	Dominio	0,28%	1,82%	13,87%	46,50%	37,54%
F20	Importancia	0,42%	0,84%	11,20%	36,83%	50,70%

	Dominio	0,42%	2,10%	15,97%	44,68%	36,83%
F21	Importancia	0,56%	0,84%	8,26%	33,61%	56,72%
	Dominio	0,42%	1,82%	14,99%	44,40%	38,38%

Gráfico nº 31 Distribución porcentual de las funciones de la C2 según importancia y dominio



4.2.3.3. Competencia C3: evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Esta competencia se describe como el conocimiento, la habilidad y destreza que debe tener el docente para determinar las estrategias evaluativas, según los aprendizajes y las características de los estudiantes. Esta competencia a la su vez fue subdividida en dos sub-competencias, la primera dice la relación con el diseño y aplicación de procedimientos e instrumentos evaluativos coherentes con los aprendizajes y la segunda con la habilidad de procesar y analizar los resultados del proceso evaluativo, para la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Para esta competencia se definieron las siguientes ocho funciones, que fueron valoradas por los docentes a través del cuestionario de opinión:

- Funciones:

- F22 Comprensión del proceso de evaluación de los aprendizajes para la focalización de éste durante el proceso formativo
- F23 Uso de las diferentes tipologías de evaluación de los aprendizajes (según función, tiempo, agentes)
- F24 Determinación de los procesos evaluativos en función de los tipos de aprendizajes a evaluar.
- F25 Monitoreo de los procesos de aprendizaje como herramienta de mejora.
- F26 Identificación de indicadores y evidencias para evaluar el aprendizaje de los estudiantes.
- F27 Determinación y elaboración de procedimientos e instrumentos de evaluación, de acuerdo al tipo de contenido, válidos y confiables
- F28 Procesamiento de resultados de la evaluación de los aprendizajes
- F29 Utilización de los resultados de la evaluación para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

- Medidas de tendencia central y dispersión de las funciones constituyentes de la competencia C3

En la tabla nº 36 se muestra el valor medio de cada una de las funciones valoradas por los docentes, tanto para el nivel Importancia como para el dominio asumido. Se observa que las funciones F22 y F29 fueron consideradas, en promedio, como las más importantes para el desarrollo de esta competencia. La primera se relaciona con la capacidad de comprensión del proceso de evaluación de los aprendizajes para la focalización de éste durante el proceso formativo, y la segunda dice la relación con la habilidad de utilizar los resultados de la evaluación para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje, así mismo, estas son las funciones que en opinión de los docentes son las más dominadas en el ejercicio de su profesión docente. Entre las consideradas menos importantes está, la funciones F23 que establece la utilización de distintas tipologías de evaluación, ya sea desde la perspectiva de la función y temporalización, que ellas tienen en el proceso de enseñanza aprendizaje, y según el agente foco de la evaluación. Este aspecto debe ser considerado crítico, ya que el modelo formativo institucional, declara que los docentes deben considerar los tipos de evaluación dependiendo de la función que ella cumple, es decir, diagnóstica formativa y sumativa, es más, este aspecto no solo es declarado a nivel del proyecto educativo, sino que también es considerado y especificado en el diseño de los programas de asignaturas de los diversos programas de estudio (carreras) que se dictan en la institución. Otra función que es considerada de menor importancia es la

F28, relacionada con el procesamiento de los resultados de la evaluación, esta función además es una de las menos dominadas por ellos.

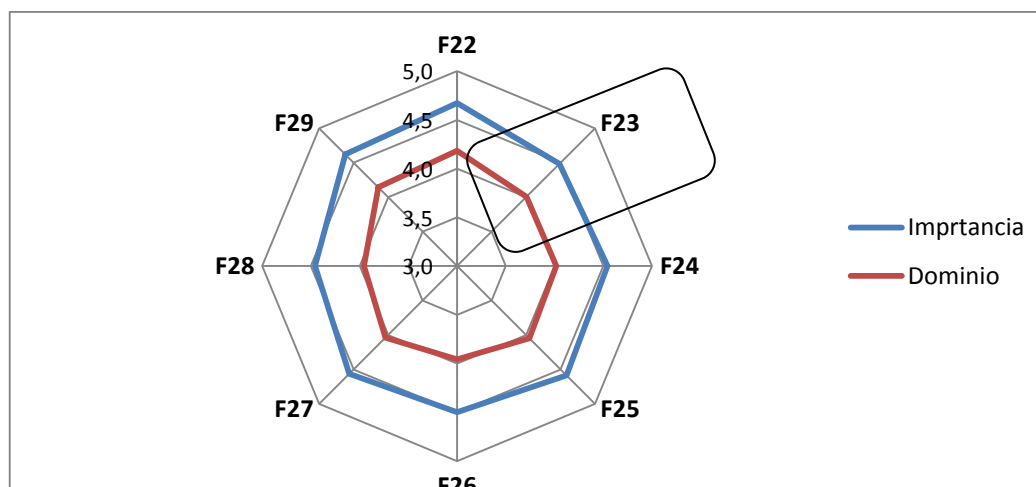
Tabla nº 36. Funciones de la competencia: evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje

Nivel		F22	F23	F24	F25	F26	F27	F28	F29
Importancia	Media	4,67	4,48	4,54	4,59	4,50	4,56	4,46	4,62
	DS	0,57	0,69	0,68	0,64	0,72	0,73	0,74	0,68
Dominio	Media	4,18	4,01	4,02	4,05	3,96	4,04	3,96	4,14
	DS	0,74	0,84	0,84	0,86	0,86	0,85	0,85	0,85

- Análisis en relación a la brecha entre importancia y dominio asignada para las funciones.

Como se observa en el gráfico nº 32 la brecha entre los promedios asignado para importancia y dominio de las funciones, es similar en cada una de estas funciones, cercano a 0.5 puntos. El hecho de que el valor medio, de cada una de las funciones que componen la competencia C3, esté medio punto más bajo que el valor medio asignado a la importancia de ellas, se constituye en una competencia que requiere atención, a lo menos, desde los procesos de capacitación o formación que se puedan generar en el interior de la institución , más aun cuando la instalación de un modelo orientado al desarrollo de competencias exige el dominio y manejo de estrategias de evaluación, que evidencien fehacientemente el logro de los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

Gráfico nº 32. Brecha entre el nivel de importancia y nivel de dominio de las funciones de la C3



- Porcentaje de valoración de las funciones, para el nivel o ámbito importancia y dominio.

La tabla nº 37 muestra cada una de las funciones que constituyen esta competencia y el porcentaje de docentes que las valoraron, según importancia asignada y dominio asumido de ellas, de acuerdo a la matriz de valoración.

Se observa que más del 90% de los docentes consultados valoraron cada una de estas funciones como importantes o muy importantes (valoración 4 ó 5), para la construcción del perfil docente. Asimismo, sobre el 70% de estos académicos estiman que tienen un buen o muy buen dominio de cada una de estas funciones, ya que las valoran como 4 ó 5. Sin embargo, para las funciones F25, F28, F29, cerca de un 5% de los académicos reconoce que tiene bajo dominios de ellas, estas se refieren al monitoreo de los procesos de aprendizaje como herramienta de mejora, al procesamiento de resultados de la evaluación de los aprendizajes y a la utilización de los resultados de la evaluación para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Es decir, estos docentes asumen que tienen baja capacidad para utilizar el proceso de evaluación como herramienta para la toma de decisiones y de mejora continua para el proceso de enseñanza aprendizaje.

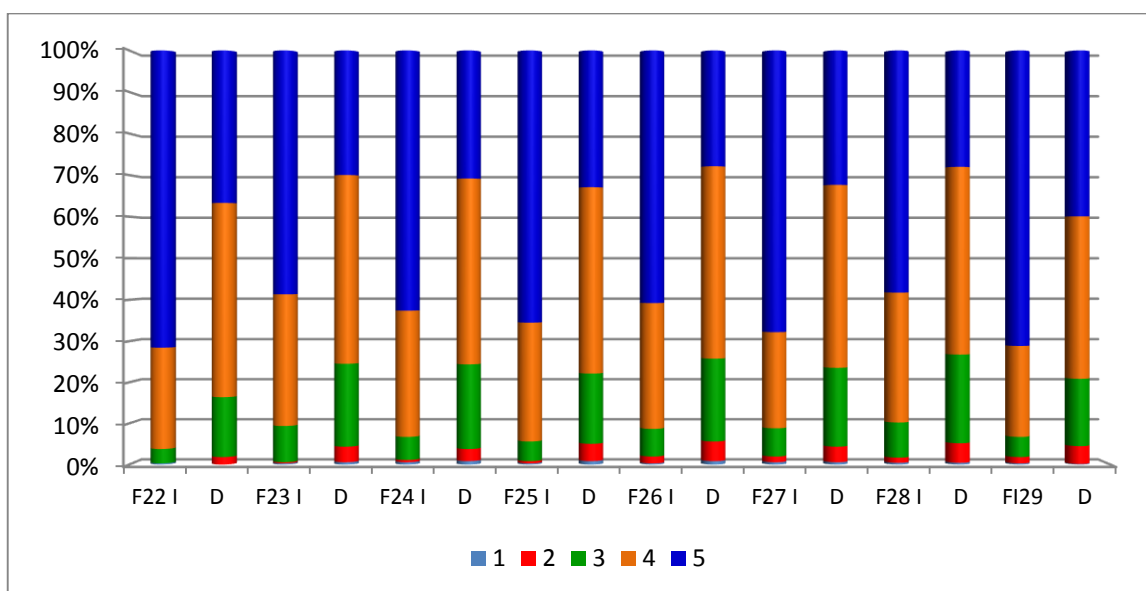
Tabla Nº 37. Porcentajes según niveles de valoración funciones de la Competencia C3

Funciones	Dimensión	Niveles de Valoración				
		1	2	3	4	5
F22	Importancia	0,28%	0,00%	3,50%	24,65%	71,57%
	Dominio	0,00%	1,82%	14,57%	46,92%	36,69%
F23	Importancia	0,28%	0,28%	8,82%	31,93%	58,68%
	Dominio	0,56%	3,78%	20,17%	45,52%	29,97%
F24	Importancia	0,56%	0,56%	5,60%	30,67%	62,61%
	Dominio	0,84%	2,94%	20,59%	44,82%	30,81%
F25	Importancia	0,28%	0,56%	4,76%	28,85%	65,41%
	Dominio	0,84%	4,20%	17,09%	44,96%	32,91%
F26	Importancia	0,28%	1,68%	6,72%	30,53%	60,78%
	Dominio	0,84%	4,76%	20,17%	46,36%	27,87%
F27	Importancia	0,56%	1,40%	6,86%	23,39%	67,79%
	Dominio	0,56%	3,78%	19,19%	44,12%	32,35%
F28	Importancia	0,42%	1,26%	8,54%	31,51%	58,26%

	Dominio	0,42%	4,76%	21,57%	45,24%	28,01%
F29	Importancia	0,28%	1,54%	4,90%	22,13%	71,15%
	Dominio	0,14%	4,34%	16,39%	39,22%	39,92%

En el siguiente gráfico (nº 33) se observa la distribución porcentual de cada una de las funciones levantadas para esta competencia, tanto para el nivel de importancia asignada como para el dominio asumido por los docentes que participaron en este estudio.

Gráfico nº 33. Distribución porcentual de importancia y dominio para las funciones de la C3



4.2.3.4. Competencia C4: investigación e innovación.

La competencia específica de investigación e innovación se refiere a demostración que se expresa en la actualización, investigación e innovación, tanto en el área disciplinar, propia de la profesión del docente, así como en el área de educación, que sean relevante para la docencia que realiza. Para esta competencia se levantaron dos sub-competencias, la primera es aquella que establece que el profesor es competente en relación al dominio de los contenido conceptuales, procedimentales y actitudes del área disciplinar en el que enseña, para una ajustada acción educativa. La segunda sub-competencia dice relación con el desempeño al diseñar, desarrollar y/o evaluar proyectos de investigación e innovación de relevancia para la docencia, para la institución y/o para el avance científicos de su área de conocimiento.

Para valorar esta competencia se levantaron y se consultaron las siguientes funciones:

- Funciones

F30 Dominio de los contenidos conceptuales que enseña.

F31 Dominio de los contenidos procedimentales (habilidades /destrezas/) que enseña.

F32 Dominio de los contenidos actitudinales que enseña

F33 Actualización permanentemente de los distintos tipos de contenidos que enseña.

F34 Dominio de los conocimientos para la inmediata aplicación en el campo profesional.

F35 Investigación en el área de desempeño docente.

F36 Diseño de procesos de innovación.

F37 Desarrollo de procesos de innovación.

F38 Evaluación de procesos de innovación.

F39 Elaboración de material científico actual y relevante para la docencia de su área de conocimiento.

F40 Elaboración de material científico actual y relevante para el avance científico de su área de conocimiento.

F41 Organización y gestión de eventos científico académicos.

- Medidas de tendencia central y dispersión de las funciones constituyentes de la competencia C4.

La tabla nº 38 muestra las medias y DS de cada una de las funciones que componen la competencia, según los profesores las funciones más importantes, que presentan las media más altas son la F30 que se refiere al dominio de los contenidos conceptuales, esta función es la que presenta también la media más alta cuando se consulta sobre el dominio, que ellos estiman tiene respecto de esta. También consideran importante la función F 33, que se refiere a la actualización permanente de los contenidos que enseña.

Lo anterior, se constituye también en uno de los objetivos estratégicos de la institución que sostiene que es necesario *“Fortalecer la calidad de la docencia desarrollando un plan de mejoramiento de la planta académica”*. Sin embargo, a la fecha no hay ningún estudio oficial, aparte de los datos de la

encuesta de opinión del desempeño docente, del rendimiento académico, del proceso de examinación nacional, que permita a la institución determinar y detectar los aspectos a mejorar en la planta docente, para asegurar una docencia de calidad.

En general, estos académicos estiman que es importante para el perfil del docente universitarios el dominio de todos los tipos de contenidos que deben enseñar, los conceptuales, procedimentales y actitudinales, también estiman que son las funciones que más dominan en relaciona las otras funciones que constituyen esta competencia.

Se observa que todas las funciones relacionadas con la innovación presentan las medias más bajas para la dimensión Importancia (F36, F37, F38) y con las DS sobre 0,86 desde el diseño a la evaluación de los procesos de innovación.

Por otra parte, la función que presenta la media más baja, en relación al dominio que ellos estiman poseer, es la que se relación con la capacidad de organización y gestión de eventos científico académicos (F41), con un valor de 3.33 y un DS de 1.17, en el conjunto de funciones definidas para esta competencia, asimismo esta función presenta la media más baja para la dimensión importancia con valor de 4.09 y una DS de 1.01.

En la encuesta de actuación docente hay una pregunta relacionada con las debilidades que ellos asumen tener para realizar docencia en la institución, un 68,7% de los docentes indican que les falta tiempo para realizar investigación (ver tabla nº 53).

Tabla N° 38. Funciones de la competencia C4: investigación e innovación

Nivel		F30	F31	F32	F33	F34	F35	F36	F37	F38	F39	F40	F41
Importancia	Media	4,8	4,73	4,71	4,74	4,63	4,28	4,18	4,19	4,15	4,26	4,20	4,09
	2												
	DS	0,5	0,59	0,58	0,56	0,64	0,82	0,88	0,89	0,86	0,89	0,94	1,01
	2												
Dominio	Media	4,5	4,50	4,46	4,39	4,38	3,65	3,51	3,52	3,43	3,49	3,45	3,33
	6												

DS	0,6	0,66	0,74	0,73	0,76	1,02	1,02	1,00	1,04	1,10	1,11	1,17
	3											

- Análisis en relación a la brecha entre importancia y dominio asignada para las funciones.

El gráfico nº 34 muestra las brechas entre la importancia asignada y el dominio asumidos por los docentes del grupo muestral, de cada una de las funciones definidas para esta competencia. Se observa que la mayor brecha está en la función F41 relacionada con la organización y gestión de eventos científicos, y la F39 que se relaciona con la elaboración de material científico actual y relevante para la docencia de su área de conocimiento.

Gráfico nº 34. Brecha entre el nivel de importancia y nivel de dominio de las funciones de la C4



- Porcentaje de valoración de las funciones, para el nivel o ámbito importancia y dominio.

La tabla nº 39 muestra la distribución porcentual, para el nivel de importancia asignada y el nivel de dominio asumidos para cada una de las funciones definidas en este estudio y que en conjunto constituyen la competencia C4.

Se observa que el 97,2%, de los encuestados, consideran que es importante o muy importante tener dominio de los contenidos disciplinares que se enseñan, llama la atención que un 2,8% de estos encuestados valoran esta función sin importancia o baja importancia para la definición del perfil del docente universitario. Al consultarles sobre el dominio que ellos estiman tener para esta función, el 5,6% señalan que tiene un mediano a bajo dominio, y en este contexto ellos no podrían asegurar una docencia de calidad.

Al consultarles sobre el dominio de la función contenidos procedimentales que se enseñan, el 79,4% la consideran importante para la definición del perfil. Sin embargo, ningún profesor la considera muy importante, lo mismo sucede al consultar sobre la importancia asignada al dominio de contenidos actitudinales, un 76.61% la estiman importante, pero ninguno académico la valora como muy importante para la definición del perfil del docente universitario.

Sin embargo, el 15% y el 19.1% consideran, respectivamente, que el dominio de los contenidos procedimentales y actitudinales es de mediana importancia para la definición del perfil docente. Estos datos son relevantes, toda vez que el modelo formativo asumido por la institución está basado en el desarrollo de competencias y en este sentido es fundamental, no solo el dominio de contenidos conceptuales, sino que también el dominio de los contenidos procedimentales y actitudinales que se deben enseñar en el marco del desarrollo de las competencias de los perfiles de egreso de los estudiantes. Es así que se constituye en una exigencia que el docente debe acercar lo más pronto posible y lo mejor posible al estudiante a situaciones cercanas a la realidad, y ello impone necesariamente que el docente sea capaz de abordar el conocimiento disciplinar desde una perspectiva de aplicabilidad laboral. Para la institución es relevante que todos los docentes no solo lo consideren importante, sino que además la dominen bastante, porque ello, de alguna forma puede asegurar que sea trabajada didácticamente, y por la relevancia que cobra esta función para la instalación del modelo competencial.

Asimismo entre un 4, 5 a 6% de los encuestados señalan que tiene una baja importancia o que es nada importante en la definición del perfil del docente universitario, las funciones F31 dominio de contenidos procedimentales, la F33 actualización permanente, las F36, F37 relacionadas con el diseño

y desarrollo de innovaciones y las funciones F40 relacionada con elaboración de material científico y la F41 con la organización y gestión de eventos científicos.

Tabla Nº 39. Distribución porcentual según importancia y dominio de las funciones de la C4

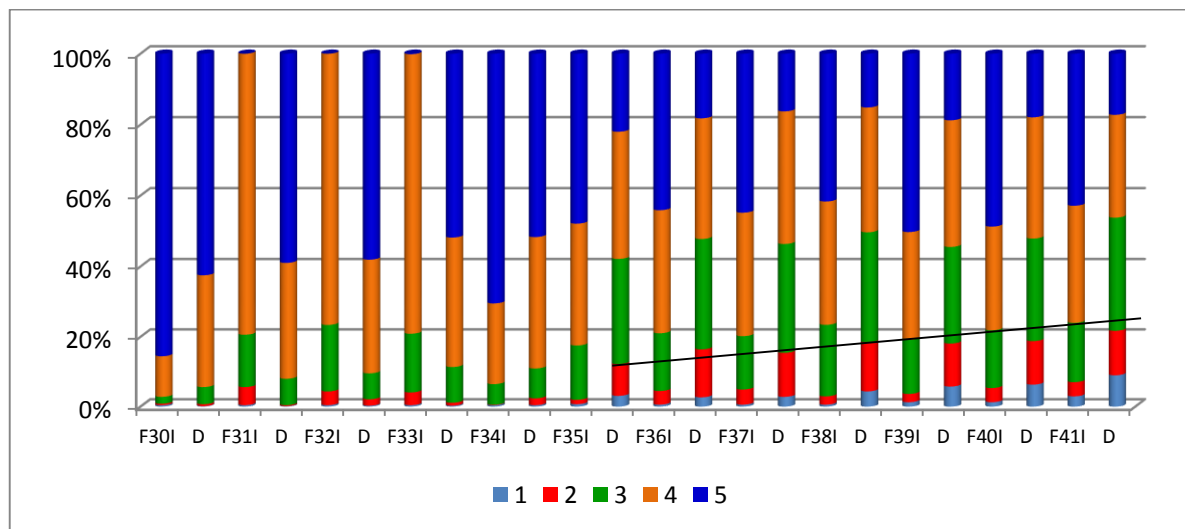
Funciones	Dimensión	Niveles de Valoración				
		1	2	3	4	5
F30	Importancia	0,42%	0,42%	1,96%	11,62%	85,57%
	Dominio	0,14%	0,56%	4,90%	31,93%	62,46%
F31	Importancia	0,42%	5,18%	14,99%	79,41%	0,00%
	Dominio	0,14%	0,28%	7,56%	33,05%	58,96%
F32	Importancia	0,42%	3,92%	19,05%	76,61%	0,00%
	Dominio	0,28%	1,82%	7,42%	32,35%	57,98%
F33	Importancia	0,42%	3,64%	16,81%	78,99%	0,14%
	Dominio	0,28%	0,84%	10,22%	36,83%	51,82%
F34	Importancia	0,42%	0,14%	5,88%	23,11%	70,45%
	Dominio	0,42%	1,96%	8,54%	37,39%	51,68%
F35	Importancia	0,70%	1,26%	15,55%	34,59%	47,90%
	Dominio	3,08%	9,10%	29,97%	35,85%	21,99%
F36	Importancia	0,56%	3,92%	16,53%	34,87%	44,12%
	Dominio	2,66%	13,73%	31,37%	34,03%	18,21%
F37	Importancia	0,56%	4,34%	15,27%	35,01%	44,82%
	Dominio	2,80%	12,61%	30,95%	37,39%	16,25%
F38	Importancia	0,56%	2,38%	20,45%	34,87%	41,60%
	Dominio	4,34%	14,01%	31,23%	35,15%	15,13%
F39	Importancia	1,26%	2,38%	15,55%	30,53%	50,28%
	Dominio	5,74%	12,32%	27,45%	35,71%	18,77%
F40	Importancia	1,26%	4,06%	16,53%	29,41%	48,74%
	Dominio	6,30%	12,46%	29,13%	34,17%	17,93%
F41	Importancia	2,94%	4,06%	16,95%	33,19%	42,86%
	Dominio	8,96%	12,75%	32,07%	28,99%	17,23%

En el gráfico nº 35 se aprecia con claridad la distribución porcentual, en relación a la valoración dada por los académicos para las funciones que componen esta competencia, tanto para la importancia asignada como para el dominio estimado.

Para esta competencia, las funciones críticas desde el punto de vista de la importancia asignada son la F31, F36, F37, F40 y F41 (alrededor del 6% de los encuestados) y en relación al dominio asumido, desde la F35 a la F38, con un porcentaje que varía entre un 10 a un 20% de docentes que asumen

que su dominio es bajo o muy bajo, lo que afectaría a su desempeño en relación a ellas. Aquí hay un ámbito que requiere perfeccionamiento.

Gráfico nº 35. Distribución porcentual de importancia y dominio para las funciones de la C4



4.2.3.5. Competencia C5: tecnologías de la comunicación e información.

La competencia específica tecnologías de la comunicación e información hace referencia al desempeño que muestra el docente al gestionar y utilizar las TIC, tanto para el ejercicio de la tarea docente como en el desempeño personal y profesional. Para esta competencia se levantaron dos sub-competencias, la primera referida al manejo del computador y herramientas básicas de productividad para la gestión de la información a nivel personal y profesional, y la segunda al uso de las TIC como herramientas para el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Para valorar esta competencia, se levantaron las siguientes funciones, que fueron incorporadas al cuestionario de opinión.

■ Funciones:

F42 Conocimiento y manejo básico de hardware y software.

F43 Uso de herramientas de productividad tales como procesador de texto, hoja de cálculo, presentador, e Internet.

- F44 Utilización de los sistemas de gestión de las bases de datos, que le permitan almacenar y acceder a los datos de forma rápida y estructurada.
- F45 Diseño y planificación de actividades pedagógicas con uso de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) para apoyar los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- F46 Uso de las TIC en la preparación de material para apoyar sus clases con el fin de mejorar sus prácticas de enseñanza.
- F47 Selección, exploración y evaluación de recursos tecnológicos para incorporarlos en sus prácticas pedagógicas.
- F48 Utilización de las ayudas que aportan las TIC para el seguimiento y la evaluación de los estudiantes.
- F49 Evaluación de los resultados obtenidos en el diseño e implementación de actividades que usan tecnología.
- F50 Uso de la tecnología para obtener y analizar datos, interpretar resultados y comunicar hallazgos con el fin de mejorar las prácticas educativas y el aprendizaje de los estudiantes.
- F51 Manejo de plataformas e-learning en la actividad docente.

- Medidas de tendencia central y dispersión de las funciones constituyentes de la competencia C5.

En la tabla nº40 se muestra la media y la DS de cada una de las funciones que constituyen esta competencia, en este estudio, tanto para el nivel de importancia como del dominio.

Para la dimensión importancia, se observa que la función con la media más alta es la F43 con un valor de 4,52 y una DS 0.7 y que se refiere el uso de herramientas ofimáticas y al uso de internet, le sigue la F42 con un valor medio de 4,48 y una DS de 0.74 referida al conocimiento y uso básico de hardware y software. Asimismo, estas dos funciones son las que presentan las medias más altas para la dimensión dominio, que asumen tener esos docentes con DS de 0.8 siendo las DS más baja en el conjunto de funciones que constituyen esta competencia.

Por otra parte, las funciones que presentan los valores medios más bajos para la dimensión importancia que los docentes estiman de este conjunto de funciones, son las F 49 y F48, que asimismo presentan las medias más bajas para la dimensión dominio. Estas dos funciones se relacionan con el

uso de tecnologías para el análisis de los resultados de las evaluaciones del aprendizaje y del diseño de actividades que usan tecnologías.

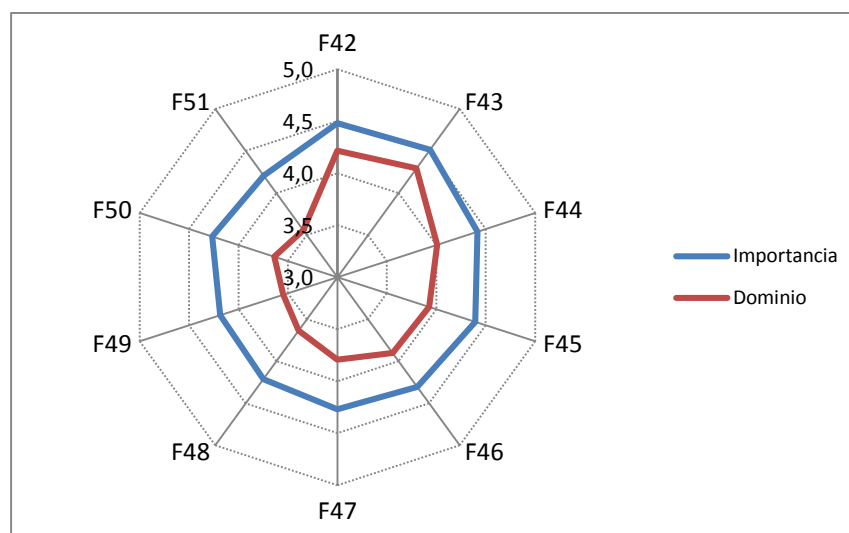
Tabla N° 40. Funciones de la competencia 5 tecnologías de la comunicación e información

		F42	F43	F44	F45	F46	F47	F48	F49	F50	F51
Importancia	Media	4,48	4,52	4,42	4,39	4,31	4,27	4,21	4,18	4,26	4,21
	DS	0,74	0,71	0,77	0,75	0,82	0,86	0,88	0,87	0,86	0,94
Dominio	Media	4,21	4,29	4,01	3,93	3,90	3,79	3,64	3,55	3,64	3,56
	DS	0,85	0,81	0,92	0,98	0,98	0,95	1,03	1,05	1,04	1,15

- Análisis en relación a la brecha entre importancia y dominio asignada para las funciones.

El siguiente gráfico (n° 36) muestra las brechas entre el nivel importancia y el nivel dominio, para las 10 funciones que constituyen esta competencia. Se observa que la menor brecha está en las F 42 y F43, y las mayores brechas están en las funciones F49 y F51, la primera se refiere a la evaluación de los resultados obtenidos en el diseño e implementación de actividades que usan tecnología y la segunda al uso de plataformas e-learning en la actividad docente.

Gráfico n° 36. Brecha entre el nivel de importancia y nivel de dominio de las funciones de la C5



- Porcentaje de valoración de las funciones, para el nivel o ámbito importancia y dominio.

La tabla nº 41 muestra la distribución porcentual de las valoraciones, en la escala de 1 a 5, dadas por los docentes a cada una de las funciones constitutivas de la competencia C5. Se observa que entre el 88% y 91% de los docentes valoran entre 4 a 5, es decir importante y muy importante, las función, F42, F43 y F44 relacionadas con el uso de las TIC como herramientas de productividad y de gestión. Cuando se analiza estas mismas funciones en relación al ámbito de dominio, el porcentaje de los docentes que estiman que la dominan bien o muy bien (4 o 5) baja aproximadamente un 10%.

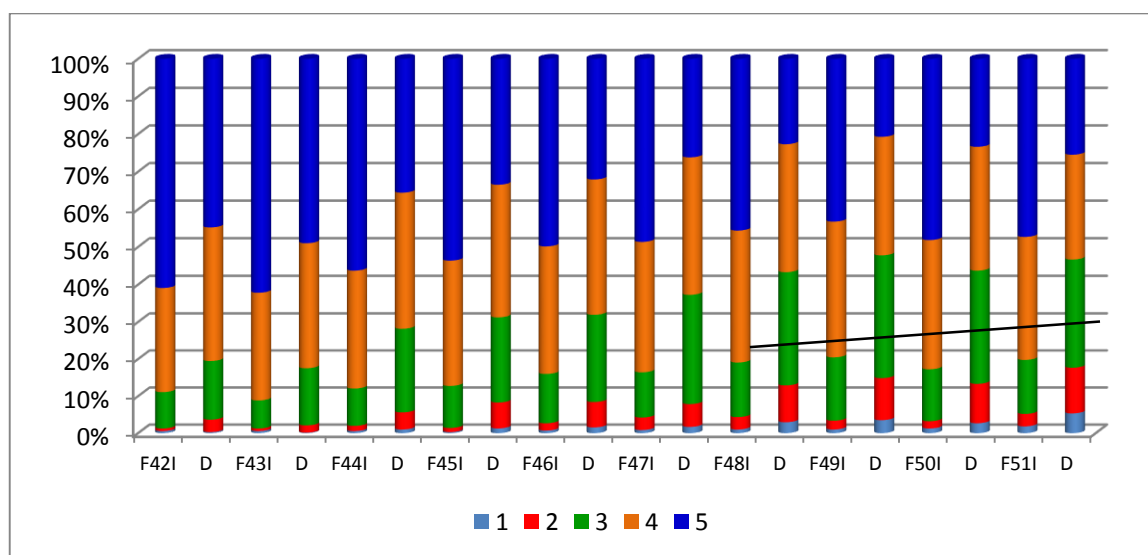
Por otra parte, si bien entre el 79% a 84% de los docentes, valoran en 4 y 5, el resto de las funciones de esta competencia, al revisar el porcentaje de docentes que estiman tienen buen o muy buen dominio de estas funciones, el porcentaje desciende entre un 25 a 30%.

Tabla nº 41. Distribución porcentual según importancia y dominio de las funciones de la C5

Funciones	Dimensión	Niveles de Valoración				
		1	2	3	4	5
F42	Importancia	0,56%	0,70%	9,80%	28,01%	60,92%
	Dominio	0,28%	3,36%	15,83%	35,71%	44,82%
F43	Importancia	0,56%	0,70%	7,56%	28,99%	62,18%
	Dominio	0,14%	1,96%	15,41%	33,47%	49,02%
F44	Importancia	0,56%	1,40%	10,08%	31,65%	56,30%
	Dominio	0,98%	4,62%	22,55%	36,27%	35,57%
F45	Importancia	0,28%	1,12%	11,34%	33,61%	53,64%
	Dominio	1,26%	7,00%	22,97%	35,29%	33,47%
F46	Importancia	0,70%	1,96%	13,31%	34,17%	49,86%
	Dominio	1,54%	6,86%	23,53%	35,99%	32,07%
F47	Importancia	0,84%	3,36%	12,18%	34,87%	48,60%
	Dominio	1,68%	6,16%	29,41%	36,55%	26,19%
F48	Importancia	0,98%	3,36%	14,71%	35,29%	45,66%
	Dominio	2,94%	9,94%	30,39%	34,03%	22,69%
F49	Importancia	0,98%	2,38%	17,09%	36,27%	43,28%
	Dominio	3,50%	11,34%	32,91%	31,51%	20,73%
F50	Importancia	1,26%	1,96%	14,01%	34,59%	48,18%
	Dominio	2,66%	10,64%	30,39%	32,91%	23,39%
F51	Importancia	1,82%	3,36%	14,57%	32,91%	47,34%
	Dominio	5,32%	12,32%	28,99%	27,87%	25,49%

Como se observa en el gráfico nº37, desde la función F48 a la F51, entre un 13 a un 17% de los docentes encuestados consideran que no tienen o tienen muy poco dominio de estas funciones, desde esta perspectiva, estas funciones pueden ser foco de capacitación para los docentes.

Gráfico nº 37. Distribución porcentual de importancia y dominio para las funciones de la C5



4.2.3.6. Competencia C6: conocimiento del estudiante.

La competencia C6 , para este estudio, es clasificada como una competencia genérica o blanda que debe ser parte constitutiva del perfil del docente universitario, que asume una formación orientada al desarrollo de competencias, y en el marco de un modelo formativo centrado en el estudiante y su aprendizaje. Asimismo es considerada por el colectivo de docentes participantes, muy importante en la constitución del perfil, porque la valoran con una media de 4,45 con una DS 0,63, aún cuando en relación al nivel de dominio que asumen baja a una media de 3,99 y una DS de 0,7.

Esta competencia, que supone para el docente el dominio tanto a nivel de conocimiento, habilidades, destrezas y actitudes, para detectar fortalezas y necesidades de los estudiantes, que le permita el diseño de acciones tutoriales que potencien los resultados de aprendizaje en los estudiantes. Para ella se levantaron dos funciones claves, la primera dice relación con el uso de estrategias para el conocimiento del estudiante, tanto de sus conocimientos previos como de su individualidad, y la

segunda, en relación al uso de procedimientos que permitan el conocimiento del estudiante desde la perspectiva de los estilos de aprendizaje y su entorno sociocultural.

Para valorar esta competencia se levantaron, desde las funciones claves, las siguientes siete funciones:

■ Funciones:

- F52 Manejo de estrategias de enseñanza para potenciar el aprendizaje, en el estudiantes.
- F53 Determinación de los conocimientos previos que poseen los estudiantes.
- F54 Reconocimiento de las diferencias individuales que presentan los estudiantes, para planificar el proceso de enseñanza.
- F55 Reconocimiento de los estilos cognitivos que utilizan los estudiantes.
- F56 Determinación de los estilos de aprendizajes que emplean los estudiantes para generar instancias de enseñanza.
- F57 Informarse acerca de la situación socioafectiva de los estudiantes.
- F58 Manejo de estrategias para acercar la realidad social y profesional a los aprendizajes del alumnado.

■ Medidas de tendencia central y dispersión de las funciones constituyentes de la competencia C6.

En la tabla nº42 se muestran las medias y DS de cada una de estas funciones, tanto para importancia asignada como del dominio asumido. La función, que tiene la media más cerca al valor ideal, de 5, para el ámbito importancia es la F52.

Para el colectivo es muy importante que un docente sea capaz de manejar estrategias de enseñanza para potenciar el aprendizaje en los estudiantes. Esta misma función es la que presenta una de las medias más altas para el ámbito dominio.

De las siete funciones, las que presentan las menores medias en relación al dominio asumido por este conglomerado de encuestados son las F55, F56, F57 con el mismo valor medio de 3.87 y DS cercanos a 0.9, relacionadas con reconocimiento y determinación de estilos de aprendizaje y la función de

infórmese acerca de la situación socio afectiva de los estudiantes. Además esta última tiene la media más baja de la importancia asignada a ella.

Es considerable la situación, en el marco del modelo formativo declarado por la institución que indica que se debe tener una preocupación por el estudiante como persona⁶⁰ cuya misión institucional señala expresamente que lo que se desea a es “formar a personas que sean profesionales”. Es decir, en primer lugar hay que considerar al estudiante como ser humano y luego como futuro profesional.

Tabla N° 42. Funciones de la competencia 6: conocimiento del estudiante

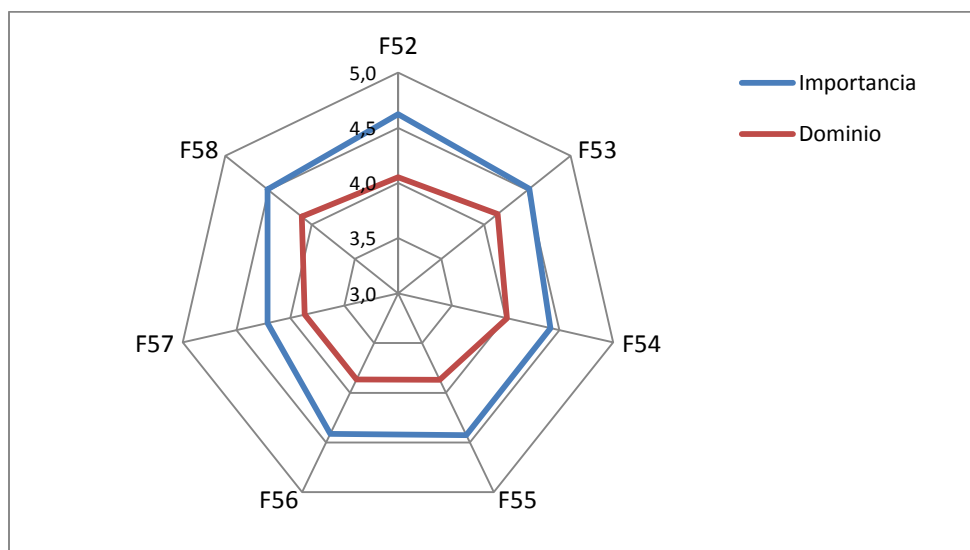
		F52	F53	F54	F55	F56	F57	F58
Importancia	Media	4,62	4,52	4,42	4,43	4,41	4,21	4,51
	DS	0,68	0,73	0,83	0,76	0,78	0,87	0,73
Dominio	Media	4,05	4,15	4,01	3,87	3,87	3,87	4,11
	DS	0,84	0,80	0,85	0,89	0,90	0,96	0,85

- Análisis en relación a la brecha entre importancia y dominio asignada para las funciones.

Si se observa la brecha entre las medias del ámbito importancia estimada y el dominio asumido (gráfico n° 38) la función que presenta mayor brecha es, precisamente, aquella que ellos consideran más importante, aun cuando no es la menos dominada por ellos, esta es la F52 (0.57), que está relacionada con el manejo de estrategias de enseñanza para potenciar el aprendizaje en el estudiante.

Por otra parte, la que tiene menor brecha es la F57 (0.34), la función que consideran menos importante en el conjunto de estas funciones que definen la competencia C6.

Gráfico n° 38. Brecha entre el nivel de importancia y nivel de dominio de las funciones de la C6



- Porcentaje de valoración de las funciones, para el nivel o ámbito importancia y dominio.

La siguiente tabla muestra el porcentaje de adhesión para cada una de las funciones, considerando la valoración dada a ellas, tanto para la importancia como para el dominio. Entre el 90 y el 94% de los docentes encuestados valoran como importante o muy importante las F52 y F53, que se relacionan con la importancia de determinar los conocimientos previos y el manejo de estrategias para mejorar aprendizajes en los estudiantes.

Para el resto de las funciones el porcentaje, de docentes, que las consideran importante o muy importante fluctúa entre el 80 a 89%.

En relación al dominio, el 80% de estos docentes considera que tienen un buen o muy buen dominio para determinar los conocimientos previos de los estudiantes (F53), le siguen con un 78% las funciones F52 y F58, esta última es importante, ya que se relaciona con el manejo de estrategias para acercar la realidad profesional y social al aprendizaje de los estudiantes, aspecto fundamental en el modelo formativo orientado al desarrollo de competencias.

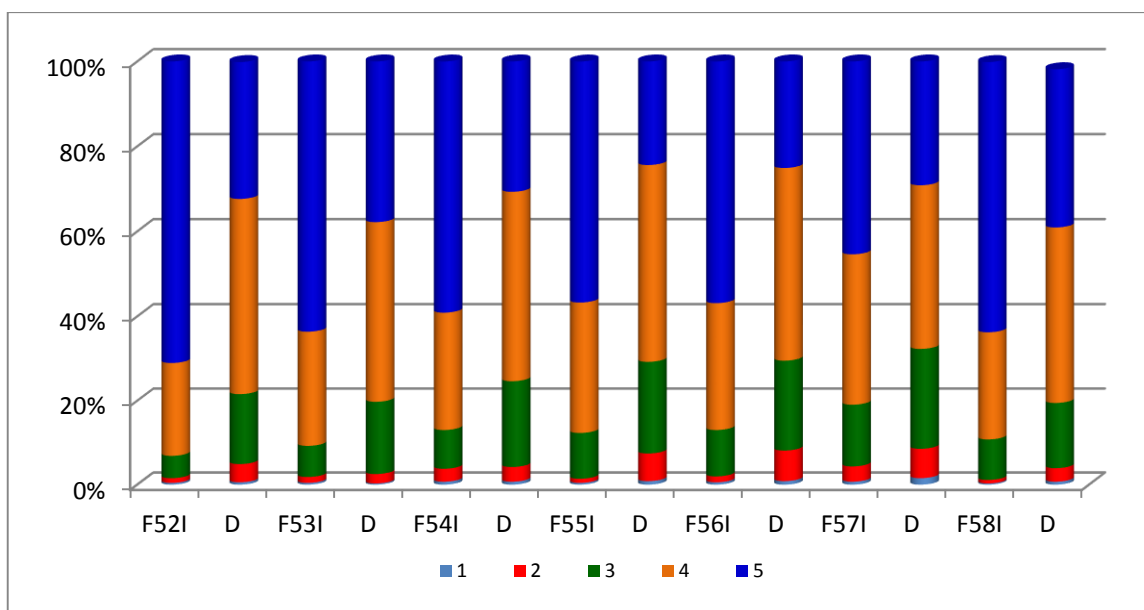
Tabla nº 43. Distribución porcentual según importancia y dominio de las funciones de la C6

Funciones	Dimensión	Niveles de Valoración				
		1	2	3	4	5
F52	Importancia	0,42%	1,12%	5,32%	22,13%	71,01%
	Dominio	0,56%	4,34%	16,67%	46,08%	32,21%
F53	Importancia	0,42%	1,40%	7,42%	27,17%	63,59%
	Dominio	0,28%	2,24%	17,23%	42,44%	37,82%
F54	Importancia	0,70%	3,08%	9,24%	27,87%	59,10%
	Dominio	0,70%	3,50%	20,45%	44,68%	30,67%
F55	Importancia	0,42%	0,98%	10,92%	30,95%	56,72%
	Dominio	0,84%	6,58%	21,85%	46,36%	24,37%
F56	Importancia	0,56%	1,40%	11,06%	30,11%	56,86%
	Dominio	0,84%	7,28%	21,43%	45,38%	25,07%
F57	Importancia	0,70%	3,64%	14,71%	35,57%	45,38%
	Dominio	1,54%	7,00%	23,81%	38,52%	29,13%
F58	Importancia	0,28%	0,84%	9,66%	25,49%	63,59%
	Dominio	0,70%	3,22%	15,55%	41,46%	37,25%

En el siguiente gráfico (nº 39) se aprecia las funciones que presentan un porcentaje cercano al 8% de docentes que consideran que tiene nada o bajo dominio de las siguientes funciones: F55, F56 y F57. Las dos primeras relacionadas con manejo de estilos de aprendizaje y las últimas con información sobre aspectos socio afectivos de los estudiantes.

Una de las características más relevantes del modelo competencial es que el docentes pueda conocer a sus estudiantes, no solo nominalmente, sino que también como aprenden, para que desde esa vertiente pueda ajustar su docencia. Asimismo la variable afectiva es fundamental, ya que para lograr aprendizaje el docente deber ser capaz de dar respuesta no solo a las necesidades de aprendizaje, sino que también a las expectativas que tiene este en relación a su aprendizaje, y aquí el componente afectivo juega un rol relevante.

Gráfico nº 39. Distribución porcentual de importancia y dominio para las funciones de la C6



4.2.3.7. Competencia C7: comunicación efectiva.

Esta competencia expresa el desempeño del docente universitario en relación a su capacidad de comunicarse efectivamente, tanto en su rol como docente, como en su ámbito profesional. Para ella se levantó la siguiente sub-competencia: producir, recibir e interpretar mensajes de diferentes tipos, a través de distintos canales, que facilitan y promueven relaciones interpersonales positivas en el aula, que a su vez se desagrega en cinco funciones.

■ Funciones

- F59 Manejar estrategias para interactuar con los estudiantes de forma efectiva.
- F60 Saber cómo iniciar y construir una relación de confianza con los estudiantes.
- F61 Comunicarse en forma clara (terminología precisa, discurso, énfasis, etc.) con los estudiantes.
- F62 Generar instancias comunicativas con los estudiantes para el desarrollo de habilidades metacognitivas.
- F63 Fomentar la participación oral del alumnado en clase.

■ Medidas de tendencia central y dispersión de las funciones constituyentes de la competencia C7.

En la tabla nº 44 se aprecian las medias y DS de cada una de las funciones de esta competencia, tanto para la importancia como para el dominio estimado. Se observa que para todas las funciones las medias para la dimensión importancia están sobre el valor 4.6 con DS alrededor de 0.4, y las medias para el ámbito dominio de estas funciones están entre 4.2 y 4.4. Estos resultados son bastante homogéneos entre sí, no hay una función cuya media sobresalga sobre otra, tanto para la importancia como para el nivel de dominio.

Tabla nº 44. Funciones de la competencia 7: comunicación efectiva

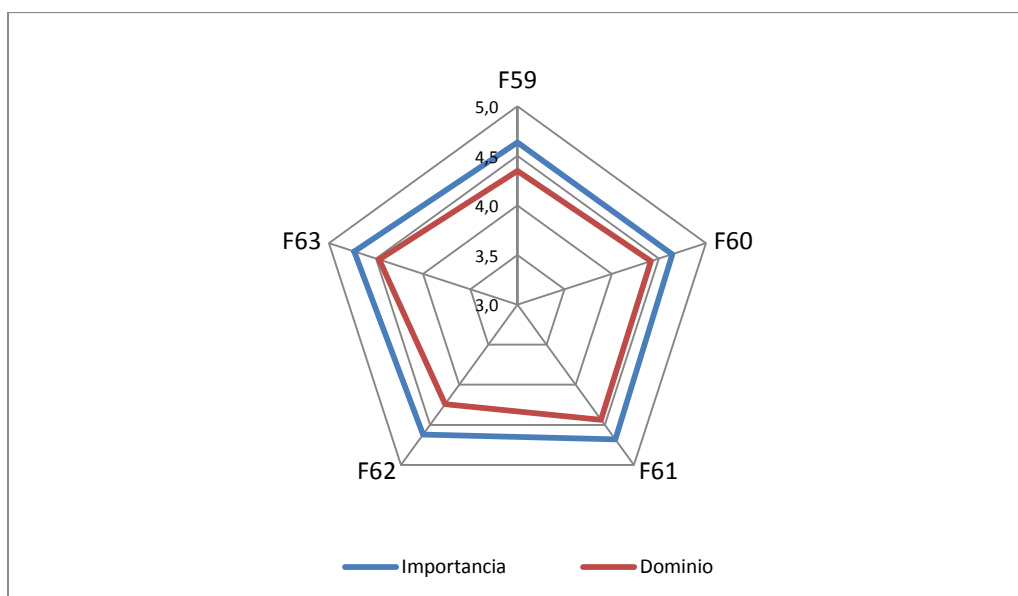
		F59	F60	F61	F62	F63
Importancia	Media	4,64	4,64	4,68	4,62	4,73
	DS	0,65	0,63	0,63	0,62	0,54
Dominio	Media	4,35	4,42	4,44	4,24	4,47
	DS	0,76	0,70	0,68	0,80	0,73

- Análisis en relación a la brecha entre importancia y dominio asignada para las funciones.

Si se analiza la brecha que se da entre la importancia y el dominio estimado para cada función que compone esta competencia, se puede señalar que con excepción de la F61, todas ellas tienen brechas similares de un delta de 0.22 a 0.27. Es decir que la distancia entre la importancia asignada y el dominio estimado es muy cercana (gráfico nº 40).

Esta competencia es la que se comporta más homogéneamente. Solo en la F61, la brecha es un poco mayor, con un valor cercano al 0,4, cabe destacar que esta función tiene un DS de 0.8 para el dominio.

Gráfico nº 40. Brecha entre el nivel de importancia y nivel de dominio de las funciones de la C 7



- Porcentaje de valoración de las funciones, para el nivel o ámbito importancia y dominio.

La siguiente tabla (nº 45) muestra el porcentaje de académicos consultados, que optó por los distintos valores expresados en la matriz de valoración, tanto para importancia como para el dominio de las funciones descritas.

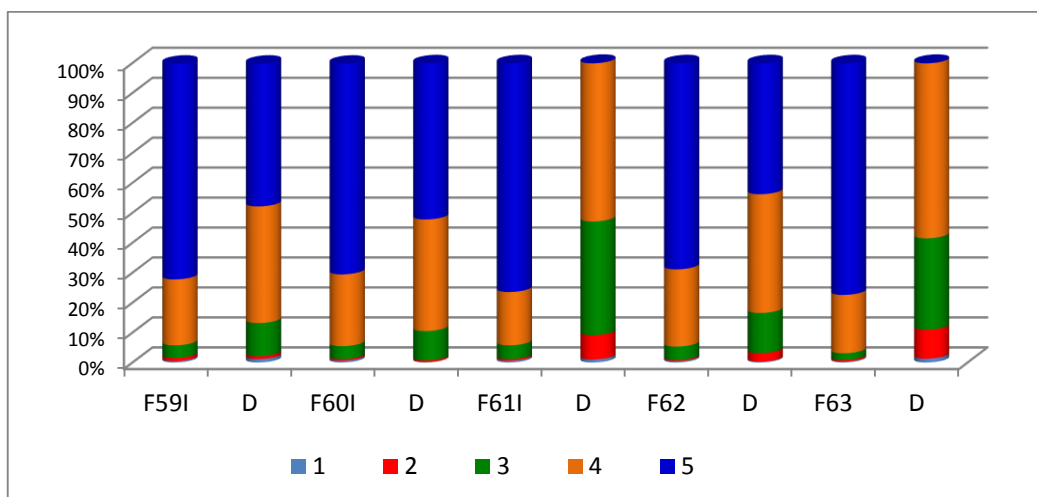
Entre el 94 y el 96% de los docentes consideran que las funciones F59 a la F63 son importantes o muy importantes, para la definición del perfil del docente universitario. Si se analizan desde la perspectiva del dominio asumido, el 86,5% estima que tiene un buen o muy buen dominio en el uso de estrategias para interactuar en forma efectiva con sus estudiantes (F59). Asimismo un 89,3% asumen tener una buena o muy buena capacidad para iniciar y construir una relación de confianza con los estudiantes (F60). Sin embargo, la mitad de los académicos del colectivo muestral (52,9%) señalan que tiene buen dominio para poder comunicarse en forma clara, ya sea en el uso de terminología precisa, discurso, énfasis, etc. con los estudiantes (F61), a pesar de que el 94% estima que es muy importante para la construcción del perfil del docente universitario, pero es más preocupante es que el 9,1% señala que tiene nado a muy poco dominio de esta función, considerando que la docencia es un acto eminentemente comunicativo.

Asimismo, el 10% asumen que tiene muy poco o nada de dominio para fomentar la participación oral del alumnado en clase (F63) y un 58% asumen que tiene buen dominio, a pesar de que reconocen en un 96% que es una función muy importante. Las F61 y F63, solo tiene un 0.14% que considera que tiene un alto dominio que le permitiría asumir una docencia de calidad. Lo antes dicho se aprecia muy bien en el gráfico nº 41.

Tabla nº 45. Distribución porcentual según importancia y dominio de las funciones de la C7

Funciones	Dimensión	Niveles de Valoración				
		1	2	3	4	5
F59	Importancia	0,42%	1,12%	4,20%	21,99%	71,99%
	Dominio	1,12%	0,98%	11,06%	38,94%	47,62%
F60	Importancia	0,56%	0,56%	4,34%	23,95%	70,31%
	Dominio	0,14%	0,56%	9,80%	37,25%	52,10%
F61	Importancia	0,56%	0,56%	4,62%	17,79%	76,33%
	Dominio	0,98%	8,12%	37,96%	52,80%	0,14%
F62	Importancia	0,42%	0,42%	4,48%	25,77%	68,77%
	Dominio	0,28%	2,80%	13,45%	39,64%	43,70%
F63	Importancia	0,28%	0,56%	2,24%	19,47%	77,31%
	Dominio	1,26%	9,66%	30,53%	58,40%	0,14%

Gráfico nº 41. Distribución porcentual de importancia y dominio para las funciones de la C7



4.2.3.8. Competencia C8: liderazgo y creatividad.

Esta competencia supone para el desempeño del docente universitario, la capacidad de generar y promover climas de colaboración y trabajo en equipo entre pares y estudiantes. Para ella se han levantado dos sub competencias, la primera establece que el docente debe generar climas de colaboración entre estudiantes y pares, y la segunda, generar y promover espacios de trabajo interdisciplinarios y de actividades académicas organizativas. Esta a su vez se desagregaron en las siguientes funciones.

- Funciones

- F64 Promover de la colaboración y cooperación entre los estudiantes.
- F65 Fomento de la colaboración y cooperación entre los pares docentes.
- F66 Organización y gestión del trabajo de los estudiantes.
- F67 Manejo de estrategias de trabajo interdisciplinario y en equipo.
- F68 Gestión de grupos, para favorecer y generar dinámicas participativas y un ambiente de trabajo colaborativo, de respeto y de implicación.
- F69 Participación en la dinámica de las actividades académico-organizativa de la institución.

- Medidas de tendencia central y dispersión de las funciones constituyentes de la competencia C8.

Las media y las DS de cada una de las funciones de esta competencia, tanto para la importancia asignada como para el dominio estimado se muestran en la tabla nº46. Se aprecia que la función F64 tiene la media más cercana al valor ideal de 5, con una DS de 0.6, esta función le impone al docente la capacidad de promover la colaboración y cooperación entre los estudiantes, asimismo tiene la media más alta en relación al dominio estimado por este colectivo de docentes. Por otra parte, la función que en el conjunto de ellas presenta la media más baja para el ámbito importancia es la F69 con una DS de 0.8 y es también la que tiene la media, más baja en relación al dominio estimado por el docente, esta función supone para él participar en la dinámica de las actividades académico-organizativa de la institución.

Tabla nº 46. Funciones de la competencia 8: liderazgo y creatividad

		F64	F65	F66	F67	F68	F69
Importancia	Media	4,63	4,55	4,45	4,53	4,58	4,36
	DS	0,62	0,71	0,75	0,68	0,69	0,82
Dominio	Media	4,30	4,05	4,13	4,09	4,10	3,96
	DS	0,79	0,86	0,81	0,83	0,86	0,93

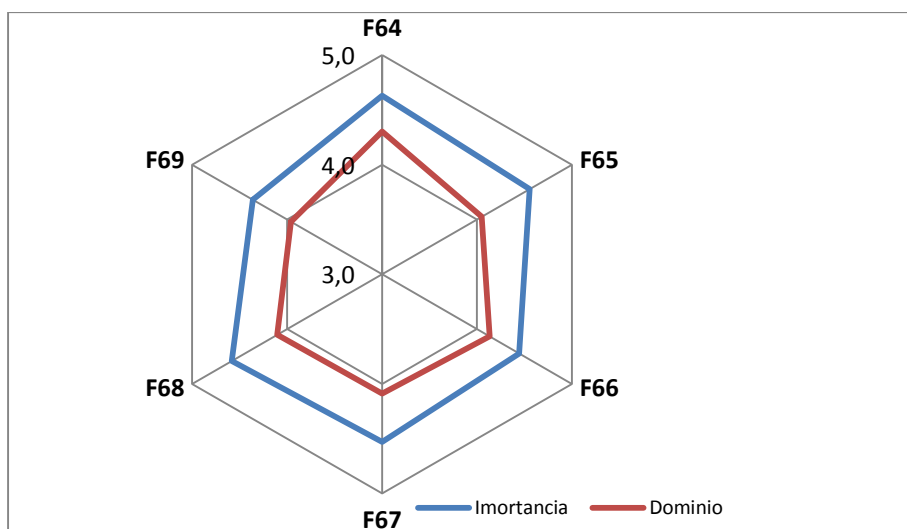
- Análisis en relación a la brecha entre importancia y dominio asignada para las funciones.

La mayor distancia entre la importancia asignada a una función y el dominio asumido para ella, se da en la F65 (gráfico nº 42) que se relaciona con el fomento de la colaboración y cooperación entre los pares docentes, en este sentido, si bien reconocen que es importante para delimitar el perfil del docente, asumen que su dominio es menor.

En el marco que la formación basada en competencias, el trabajo y colaboración en equipo docentes es fundamental, ya que permite el compartir experiencias exitosas y también aquellas que no lo han sido en el ejercicio de la docente. Además el trabajo colaborativo, entre pares, potencia una acción en conjunto para generar estrategias que permitan el desarrollo de las competencias a las que tributa las asignaturas que ellos dictan, por esta razón sería una función crítica para el desarrollo de esta competencia docente y una aspecto posible de capacitación para los docentes de la institución.

Por otra parte, la función que presenta la menor distancia entre los promedios del ámbito importancia, respecto del ámbito dominio es la F66, que se relaciona con la capacidad de organizar y gestionar el trabajo de los estudiantes.

Gráfico nº 42. Brecha entre el nivel de importancia y nivel de dominio de las funciones de la C 8



- Porcentaje de valoración de las funciones, para el nivel o ámbito importancia y dominio

La tabla nº47 muestra las respuestas (porcentuales) de los docentes para cada una de las funciones de esta competencia, tanto para el ámbito importancia como dominio. Se observa que el 94% de los docentes estima que es importante o muy importante promover la colaboración y cooperación entre los estudiantes, pero baja en casi 10% los que asumen tener un buen o muy buen dominio de esta función, lo que aseguraría una docencia de calidad en las asignaturas que dictan.

Si se observa los resultados de la función F65, relacionada con la colaboración y cooperación entre pares, si bien, el 91% la estima importante, sólo el 76% indica que su dominio es alto, pero un 4,6% de ellos estima que el dominio que tienen respecto de ella es muy bajo. Esta área es otra fuente de capacitación o perfeccionamiento.

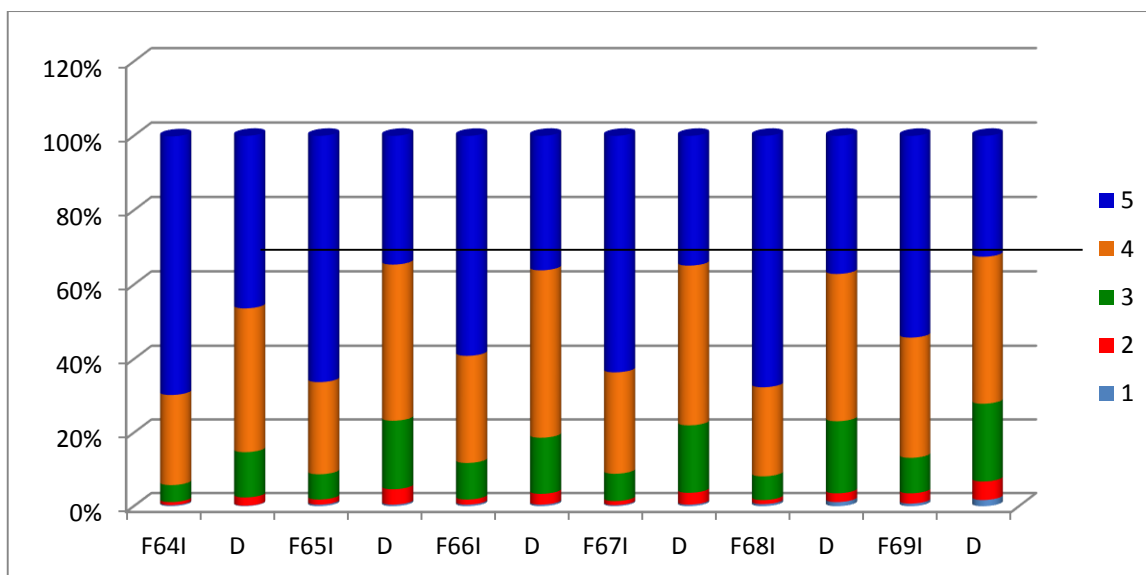
La función que tiene relación con la participación que deberían asumir los docentes, en actividades académico organizativas de la institución, el 86% indica que es muy importante y cerca de un 4% estiman que no es nada de importante para la definición del perfil del docente universitario. Para esta misma competencia el 72% estima que tienen un buen dominio, mientras que el 6,7% señala que su dominio es nulo o mínimo.

Tabla nº 47. Distribución porcentual según importancia y dominio de las funciones de la C8

Funciones	Dimensión	Niveles de Valoración				
		1	2	3	4	5
F64	Importancia	0,28%	0,84%	4,62%	24,51%	69,61%
	Dominio	0,14%	2,24%	12,32%	38,94%	46,36%
F65	Importancia	0,42%	1,40%	6,86%	25,07%	66,25%
	Dominio	0,42%	4,20%	18,63%	42,16%	34,59%
F66	Importancia	0,42%	1,40%	9,94%	29,13%	59,10%
	Dominio	0,42%	2,94%	15,27%	45,24%	36,13%
F63	Importancia	0,28%	1,12%	7,42%	27,59%	63,59%
	Dominio	0,42%	3,22%	18,35%	43,14%	34,87%
F68	Importancia	0,56%	1,12%	6,44%	24,23%	67,65%
	Dominio	1,12%	2,38%	19,61%	39,78%	37,11%
F69	Importancia	0,70%	2,80%	9,66%	32,63%	54,20%
	Dominio	1,68%	5,04%	21,15%	39,64%	32,49%

El siguiente gráfico (nº43) muestra la distribución porcentual de las funciones, de la competencia C8, tanto para el ámbito importancia y dominio y se aprecia lo antes expuesto.

Gráfico nº 43. Distribución porcentual de importancia y dominio para las funciones de la C8



4.2.3.9. Competencia C9: relaciones interpersonales y resolución de problemas.

Esta competencia supone, para el docente, la capacidad de establecer relaciones interpersonales armoniosas, no solo entre pares, sino que también entre los estudiantes, además de utilizar estrategias de resolución de conflictos para la solución de problemas. Esta competencia, fue desagregada en dos sub-competencias, la primera dice la relación con la habilidad de enfrentar y manejar situaciones problemáticas utilizando estrategias de resolución de conflictos, y la segunda dice relación con el manejo de estrategias que permitan la generación de comportamiento ético y responsable en el estudiante. Para esta competencia C9 se levantaron cinco funciones.

- Funciones

- F70 Manejar distintos enfoques de resolución y tratamiento de conflictos.
- F71 Evaluar la incidencia de la propia actuación como docente, en el aprendizaje de los estudiantes.
- F72 Saber escuchar y aceptar diferentes puntos de vistas.
- F73 Preparar al estudiante a comportarse éticamente en diferentes situaciones.
- F74 Identificar resistencias personales de los estudiantes al cambio de estrategias de enseñanza y aprendizaje.

- Medidas de tendencia central y dispersión de las funciones constituyentes de la competencia C9.

En la tabla nº 48 se muestran las medias y DS de cada una de las funciones de esta competencia, tanto para la importancia asignada por los docentes, como para el dominio estimado por estos. Se observa que los valores promedios de las cinco funciones fluctúan, para la importancia asignada por los profesores, entre el 4,49 y el 4,73, cercanos al valor ideal de 5. Esto significa que para los docentes consultados, estas funciones son muy importantes, para la definición de esta competencia, en el marco del perfil del docente universitario.

Si se observan las medias, para el dominio estimado, están bajas y sólo una de ellas sobrepasa el valor medio de 4,5 (F73) que se refiere a la habilidad que tiene el docente para preparar a los estudiantes para comportarse éticamente en diferentes situaciones, ellos consideran que tienen un

muy buen dominio en relación a esta función, de manera que su desempeño permitiría lograr este aprendizaje en sus estudiantes.

Tabla N° 48. Funciones de la competencia 9 relaciones interpersonales y resolución de problemas

		F70	F71	F72	F73	F74
Importancia	Media	4,49	4,59	4,73	4,73	4,56
	DS	0,70	0,65	0,57	0,59	0,67
Dominio	Media	4,10	4,16	4,46	4,51	4,10
	DS	0,77	0,79	0,72	0,68	0,80

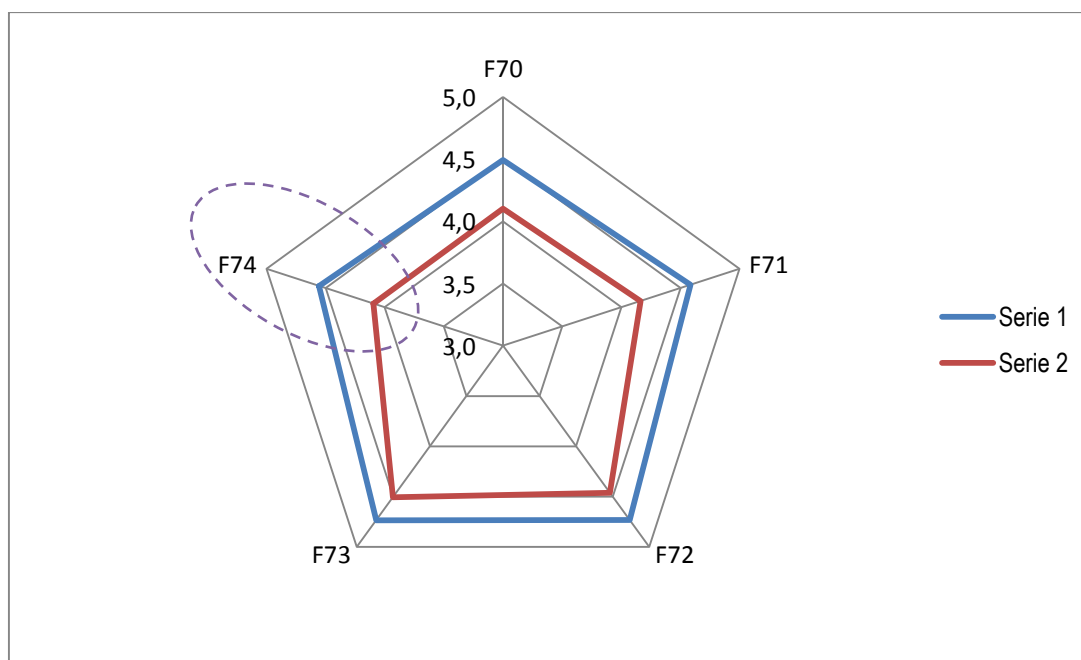
- Análisis en relación a la brecha entre importancia y dominio asignada para las funciones.

En el gráfico n° 44 se aprecia la distancia entre los valores medios, en relación a la importancia y dominio de cada una de las funciones. La F72 y la F73, son las que presentan las menores brechas para estos docentes, la primera se refiere a la habilidad saber escuchar y aceptar diferentes puntos de vistas, considerándola importante, asimismo estiman que tienen un alto dominio respecto de esta función, lo mismo sucede para la función relacionada con preparar a los estudiantes para comportarse éticamente.

Por otra parte, la función que presenta una mayor brecha entre las medias de la importancia asignada respecto del dominio estimado es la F74 que se relaciona con la capacidad de identificar las resistencias personales de los estudiantes a los cambios de estrategias de enseñanza y aprendizaje en el aula, ya que estos profesores la consideran muy importantes y sin embargo, reconocen que su dominio es menor en relación a la importancia asignada.

Los cambios metodológicos de estrategias de enseñanza y aprendizaje pueden generar conflictos y ser fuentes de situaciones problemáticas en el aula, si el docente no identifica aquellas resistencias para intervenir apropiadamente.

Gráfico nº 44. Brecha entre el nivel de importancia y nivel de dominio de las funciones de la C 9



- Porcentaje de valoración de las funciones, para el nivel o ámbito importancia y dominio.

La tabla nº 49 muestra el porcentaje de docente que optó por las distintas valoraciones, respecto de la matriz, tanto para la importancia como para el dominio asumido de cada una de estas funciones. Si se analizan estos resultados, se puede señalar que, para cada una de ellas, sobre el 90% de los docentes las consideran importantes o muy importantes para la construcción del perfil del docente universitario.

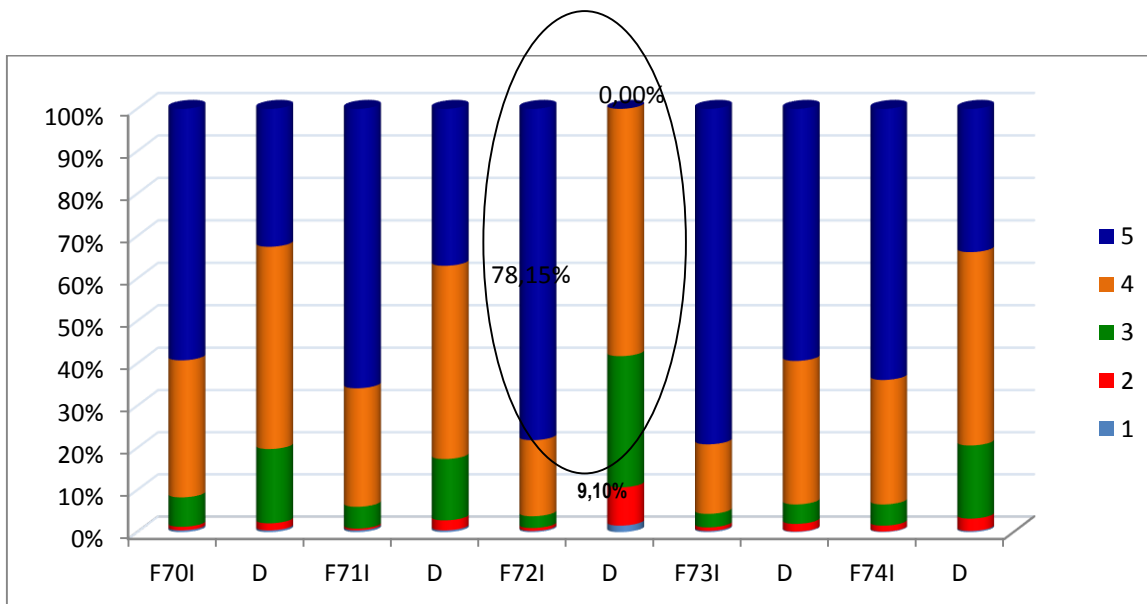
Si se analizan las respuestas en función del dominio asumido, se observa que para la F72 ningún profesor consultado consideró que tenía un alto dominio de ella, el 58% estima que tiene un buen dominio, y el 10,1% indica que tiene poco o nada de dominio, y en este sentido su dominio sería deficiente en relación a la habilidad de saber escuchar y aceptar opiniones diferentes. Sin embargo, el 78% considera que es muy importante para la definición del perfil de un docente universitario.

Tabla N° 49. Distribución porcentual según importancia y dominio de las funciones de la C9

Funciones	Dimensión	Niveles de Valoración				
		1	2	3	4	5
F70	Importancia	0,42%	0,84%	7,00%	32,49%	59,24%
	Dominio	0,42%	1,68%	17,65%	47,76%	32,49%
F71	Importancia	0,42%	0,42%	5,18%	28,15%	65,83%
	Dominio	0,42%	2,38%	14,57%	45,66%	36,97%
F72	Importancia	0,28%	0,70%	2,80%	18,07%	78,15%
	Dominio	1,54%	9,10%	31,09%	58,26%	0,00%
F73	Importancia	0,28%	0,84%	3,22%	16,53%	79,13%
	Dominio	0,14%	1,82%	4,62%	34,03%	59,38%
F74	Importancia	0,14%	1,40%	5,04%	29,55%	63,87%
	Dominio	0,28%	2,94%	17,37%	45,66%	33,75%

En el gráfico n° 45 se muestra la distribución porcentual de las opiniones de los docentes para cada función, tanto para la importancia como para el dominio, observándose muy bien lo anteriormente expuesto para la función F72I y F72D.

Gráfico n° 45. Distribución porcentual de importancia y dominio para las funciones de la C9



4.3. Cuarta parte: resultados y análisis de encuesta “Actuación docente”.

El segundo instrumento aplicado, es una encuesta, denominada “Actuación docente”⁶¹ a través de esta se consultó, a este mismo colectivo muestral de académicos, por aspectos generales relacionados con su percepción acerca de su función como docente de aula.

La encuesta aplicada fue un instrumento estructurado de opciones alternativas, que contiene preguntas donde el docente elegía opciones, pero además, se dejaba un espacio para que pudiesen incorporar algún aspecto no considerado en las opciones entregadas.

Estas preguntas serán analizadas considerando la variable categoría profesional, es decir, si es docente de planta o a honorario.

4.3.1. Pregunta 1

¿Por qué es Profesor Universitario?

La primera consulta de esta encuesta tiene por objetivo indagar sobre las razones que lo impulsaron a ser profesor universitario, considerando que los académicos que asumen docencia universitaria en su mayoría son profesionales que no son de profesión profesores o pedagogos, con excepción de los que realizan clases en la facultad de Educación, por eso es importante el saber por qué ellos optan por impartir docencia en la universidad.

Esta pregunta tiene opciones de respuesta, y se solicitó que marcaran dos opciones, las que mejor representaban su opción del por qué eligieron “ser Profesor Universitario”.

Los resultados se muestran en la siguiente tabla (nº 50) las dos razones más votadas y que en opinión de los encuestados los identifican de mejor forma como docentes, tanto para los docentes de planta como para los honorarios son las que señala que el ser docente universitario les permite aportar a la formación de los futuros profesionales, con un 55,88%, le sigue aquella que afirma que lo hacen por una realización personal, profesional con un 38,24%.

⁶¹ Ver anexo encuesta “Actuación Docente”

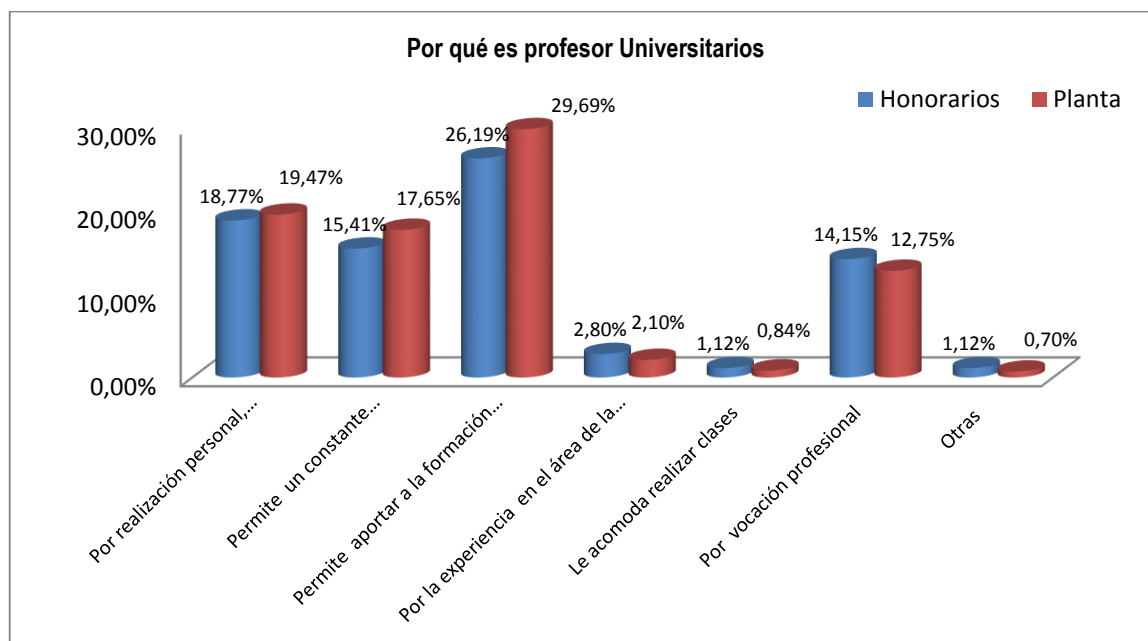
Otra de las razones más votadas es la que les permite un constante perfeccionamiento y mejora profesional con un 33,05%.

Tabla Nº 50. ¿Por qué es profesor universitario?

¿Por qué es Profesor Universitario?			
Razones	Honorarios	Planta	Total
Por realización personal, profesional o laboral	18,77%	19,47%	38,24%
Permite un constante perfeccionamiento y mejora profesional	15,41%	17,65%	33,05%
Permite aportar a la formación de los futuros profesionales	26,19%	29,69%	55,88%
Por la experiencia en el área de la docencia	2,80%	2,10%	4,90%
Le acomoda realizar clases	1,12%	0,84%	1,96%
Por vocación profesional	14,15%	12,75%	26,89%
Otras	1,12%	0,70%	1,82%

En el gráfico nº 46 se aprecian los porcentajes de respuestas tanto del grupo de profesores de planta como de los honorarios en relación las opciones de por qué eligieron ser profesores universitarios.

Gráfico nº 46. Por qué es profesor universitario v/s categoría profesional



Otras razones que señalan, y que no se consideraban en las opciones de la encuesta es lo que escribieron en la opción “otra”, se detallan algunas de ellas: por situación económica, porque así lo exige su contrato, o porque les acomoda el horario, un docente en particular indica textualmente “Me agrada mucho la intercomunicación con diversidades socio-culturales. Me incentiva educar y comunicar, para así unificar socialmente a las personas (social y humanitariamente)”, este profesor pertenece a la facultad de Administración y es docente de aula y con contratado a honorarios.

Al analizar las opciones con mayor porcentaje de adhesión (55,88% y 38.24%), desde la perspectiva del género, se observa que del total de mujeres que conforman el colectivo (364), 210 señalaron que ser profesora universitaria les permite aportar a la formación de los futuros profesionales, asimismo 154 de ellas dicen que además lo hacen por realización personal. En el caso de los hombres, del total del colectivo (350) 189 de ellos dicen que les permite aportar a la formación de futuros profesionales y 119 lo hacen por motivos personales, o profesionales.

Tabla nº 51. Número de profesoras y profesores, según las opciones más seleccionadas

Opción	Nº de mujeres	Nº de hombres
Permite aportar a la formación de los futuros profesionales	210	189
Por realización personal, profesional o laboral	154	119

4.3.2. Pregunta 2.

Para el tipo de docencia que le demanda la Institución ¿cuáles son sus principales fortalezas?.

En esta pregunta se indica que marquen tres fortalezas, que ellos consideran poseer como profesores, para realizar docencia en la institución, además pueden señalar otra si no se ve relajada en la lista.

Como se observa en la tabla nº 45, una de las fortalezas que ellos asumen poseer es la responsabilidad y compromiso con el trabajo, con un 65% de los profesores optan por ella. Le sigue el tener experiencia laboral con un 44,12% y un 36,27% indica que es una fortaleza el tener experiencia en aula.

Otro aspecto, que ellos estiman como fortaleza (31,93%) es la capacidad que tienen para trabajar en la diversidad y en las particularidades. Esta fortaleza, para la institución, es altamente valorada ya que los estudiantes (perfiles de ingreso) que optan por las diferentes carreras que se imparte en la institución, provienen de colegios municipales y particulares subvencionados con puntajes de PSU⁶² bajos y competencias básicas deprimidas y requieren de un docente capaz de trabajar en estas particularidades y diversidad.

Llama la atención que solo el 29% de los docentes asume que una de sus fortalezas principales es saber organizar y planificar la docencia. Una de las competencias específicas esenciales que definen el perfil del docente universitario.

Tabla nº 52. Distribución porcentual pregunta 2 por categoría profesional

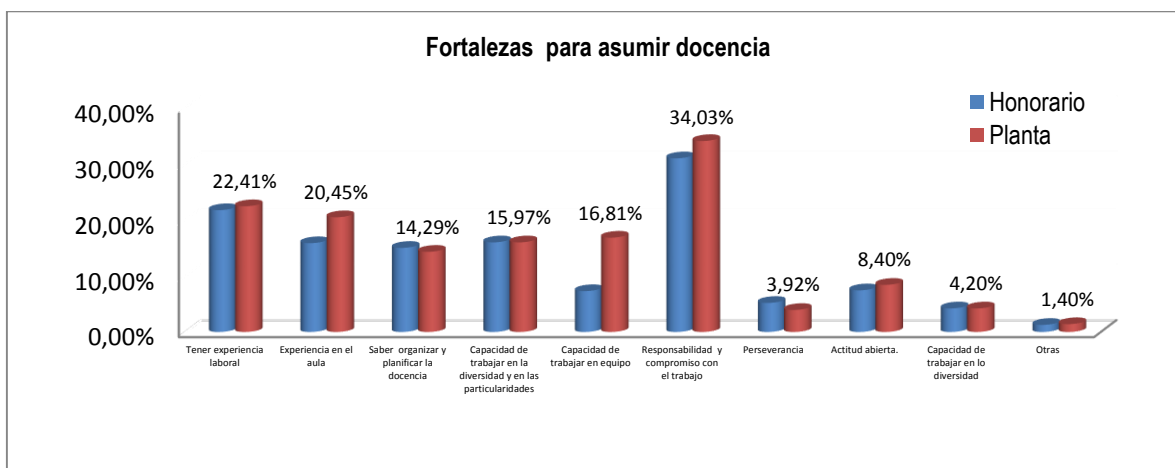
Para el tipo de docencia que le demanda la Institución ¿Cuáles son sus principales fortalezas?			
Tres principales			
Fortalezas	Honorarios	Planta	Total general
Tener experiencia laboral	21,71%	22,41%	44,12%
Experiencia en el aula	15,83%	20,45%	36,27%
Saber organizar y planificar la docencia	14,99%	14,29%	29,27%
Capacidad de trabajar en la diversidad y en las particularidades	15,97%	15,97%	31,93%
Capacidad de trabajar en equipo	7,28%	16,81%	24,09%
Responsabilidad y compromiso con el trabajo	30,95%	34,03%	64,99%
Perseverancia	5,18%	3,92%	9,10%
Actitud abierta.	7,42%	8,40%	15,83%
Capacidad de trabajar en la diversidad	4,20%	4,20%	8,40%
Otras	1,26%	1,40%	2,66%

A continuación se señalan algunas razones que dan profesores y profesoras que marcaron otra opción (2,66%) capacidad de liderazgo, investigar e innovar, vocación. Un profesor en particular señala que su fortaleza es *“hago clases inclusivas, participativas, que generen debate y, en la medida de los contenidos, entretenidas”* es un profesor de la carrera de Derecho y con contrato a honorarios.

⁶² PSU, Prueba de selección a la Universidad Chilena

Si se analiza por categoría profesional, las tres opciones con los porcentajes más altos, se puede observar que en todas ellas hay un porcentaje relativamente mayor de profesores de planta que la seleccionan respecto de los profesores con contrato a honorario. Ver gráfico nº 47.

Gráfico nº 47. Distribución de la pregunta 2, según categoría profesional



4.3.3. Pregunta 3:

Para el tipo de docencia que le demanda la Institución ¿cuáles son sus principales debilidades?.

Para responder de buena manera al tipo de docencia que le demanda la institución en estudio los docentes, del grupo muestral, indican que entre sus principales debilidades está la falta de tiempo, tanto para la investigación como para perfeccionarse en el área de la docencia, es así que el 68% de ellos estima que no investigan por falta de tiempo. Si se observa la tabla nº 53, el porcentaje sube para el caso de los docentes de planta, este tema es llamativo, toda vez que en los contratos para profesores de planta se establecen horas exclusivas destinadas a la investigación⁶³.

En el caso de los docentes contratados a honorarios, todas las horas de contrato tiene como función la docencia de aula y en algunos casos funciones de coordinación, y no hay horas de contrato destinadas para dedicarse a la investigación.

⁶³ Fuente Vicerrectoría de RRHH

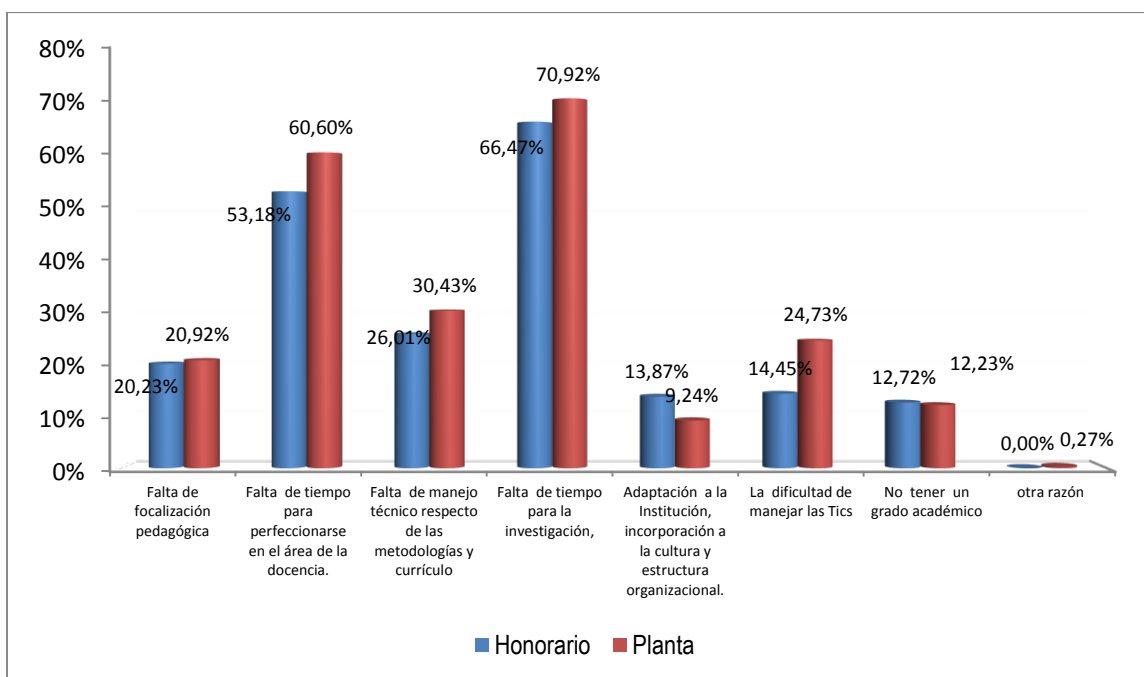
Asimismo el 56% de los docentes consultados indican que también les falta tiempo para perfeccionarse en el área de la docencia, al igual que en el caso anterior el porcentaje sube levemente en el caso de los docentes de planta en relaciona los honorarios. Una tercera debilidad, para responder a la docencia demandada, con un 28% de adhesión, es falta de manejo técnico respecto de las metodologías y currículo, al considerar esta opción como una debilidad, se puede proyectar un proceso de capacitación en esta área específica.

Tabla nº 53. Distribución porcentual de pregunta 3: debilidades por categoría profesional

Para el tipo de docencia que le demanda la Institución ¿cuáles son sus principales debilidades			
Tres principales			
Debilidades	Honorario	Planta	Total General
Falta de focalización pedagógica	20,23%	20,92%	20,59%
Falta de tiempo para perfeccionarse en el área de la docencia.	53,18%	60,60%	56,90%
Falta de manejo técnico respecto de las metodologías y currículo	26,01%	30,43%	28,20%
Falta de tiempo para la investigación,	66,47%	70,92%	68,77%
Adaptación a la Institución, incorporación a la cultura y estructura organizacional.	13,87%	9,24%	11,50%
La dificultad de manejar las Tics	14,45%	24,73%	19,60%
No tener un grado académico	12,72%	12,23%	12,50%
Otra razón	0,00%	0,27%	0,27%

Otro de los aspectos expuestos, y a las que adhieren en promedio el 20% de los docentes, es la dificultad que tienen para utilizar las TIC. Nuevamente hay un mayor porcentaje de profesores de planta que asumen esta debilidad en relación a los docentes a honorarios.

Gráfico nº 48. Distribución porcentual de pregunta 3: debilidades



Un bajo porcentaje de docentes indica otras razones, entre ellas por ejemplo es la falta de tiempo para la tutoría personal y atención a los estudiantes que lo necesitan. Cuatro docentes señalan que es una debilidad importante el “compartir la docencia con una importante carga en labores administrativas”, se extrapola que estos docente pueden ser de planta y directivos superiores, por la alta carga administrativa que ellos tienen.

Otros docentes indican que sienten como una debilidad la capacidad de “personalizar la educación con un gran número de alumnos”, cabe destacar que por estándar institucional, los grupos cursos tienen como mínimo un cupo de 50 estudiantes, sobre todo en las asignaturas de los cuatro primeros semestres.⁶⁴

Otra razón que señalan como debilidad, para asumir docencia en la institución, se relaciona con las competencias básicas de los estudiantes que “son muy deprimidas”, y esto les dificulta asumir una docencia como lo exige el modelo formativo institucional.

⁶⁴ Fuente : Dirección de Desarrollo Curricular -UST

4.3.4. Pregunta 4

¿Qué aspectos pedagógicos o didácticos que usted, antes de ingresar a la Institución no tenía bien desarrollados, y que la realización de clases le ha ayudado a fortalecer su desempeño como tal?

Esta pregunta pretender levantar información respecto de aspectos que los profesores consideran que han mejorado, producto su desempeño como docente en la institución. Según lo muestra la tabla nº 54, cerca del 50% de ellos indican tres aspectos que, al realizar clases en la institución, provocó mejoras en ellos. En primer lugar, mejoró su práctica docente como tal; un 58% de los docentes de plantas estiman que así ha sido, mientras que un porcentaje menor, 53% lo indican los profesores a honorarios.

En segundo lugar opinan que se fortaleció la planificación de su tarea docente, y en tercer lugar que mejoró el manejo de estrategias docentes, para ambos aspectos, el porcentaje de los profesores planta es cerca del 5% mayor que el porcentaje de profesores a honorarios. Si se relaciona estas respuestas con las competencias levantadas, para la definición del perfil docente, se puede indicar que ellos estiman que han mejorado específicamente, en al menos dos de las competencias planificación (C1) y metodologías de enseñanza aprendizaje (C2).

Tabla nº 54 . Pregunta nº 4: aspectos pedagógicos y didácticos mejorados

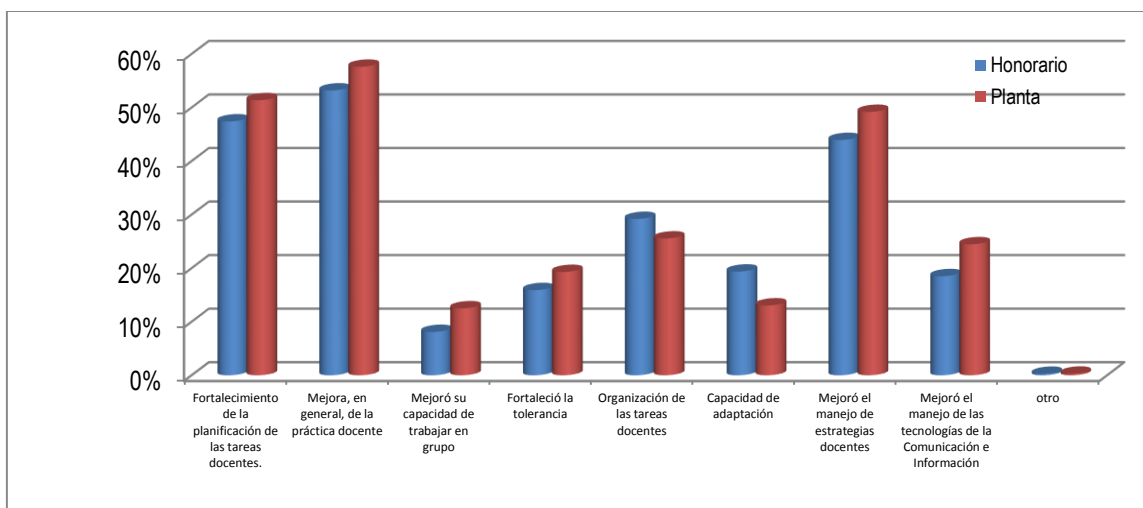
Aspectos pedagógicos que al realizar clases, han desarrollado y les hay ayudado a fortalecer su desempeño			
Aspectos	Honorario	Planta	Total
Fortalecimiento de la planificación de las tareas docentes.	47,40%	51,36%	49,44%
Mejora, en general, de la práctica docente	53,18%	57,61%	55,46%
Mejoró su capacidad de trabajar en grupo	8,09%	12,50%	10,36%
Fortaleció la tolerancia	15,90%	19,29%	17,65%
Organización de las tareas docentes	29,19%	25,54%	27,31%
Capacidad de adaptación	19,36%	13,04%	16,11%
Mejoró el manejo de estrategias docentes	43,93%	49,18%	46,64%
Mejoró el manejo de las tecnologías de la Comunicación e Información	18,50%	24,46%	21,57%
Otro	0,27%	0,29%	0,28%

Para esta pregunta algunos profesores con contrato a honorario señalaron otras razones, como las siguientes:

Un profesor indicó que mejoro la habilidad para “construir aprendizaje a partir de la diversidad de alumnos, según su capacidades y habilidades para conectarse con la realidad social”. Otros cuatro profesores señalaron que la docencia en la institución les permitió mejorar en “el área del desarrollo de competencias”, otro docente indicó que “todas las mencionadas ya las tenía desarrolladas previamente”, es decir considera que el ejercicio de su desempeño docente en la institución no mejoró lo que ya había adquirido.

Alguno de los profesores de planta indican otras razones como: “mejoró mi capacidad de integración con la praxis”, dos docentes señalaron que realizar docencia en la institución les permitió mejorar “la capacidad de comprender al ser humano”.

Gráfico n° 49. Distribución porcentual de pregunta 4: mejora de aspectos didácticos o pedagógicos



4.3.5. Pregunta 5.

Especifique los dos principales ámbitos en los que usted necesitaría formación.

Esta pregunta tenía por objetivo levantar información respecto a los ámbitos de formación que ellos estiman requieren. En la tabla n° 55 se expresan los resultados, en porcentajes, de la opinión de los

docentes consultados. El 40% de ellos indica, como primera prioridad, que necesitan formación en investigación sobre docencia, luego señalan que requieren formación en el idioma inglés, en ambos casos, hay un mayor porcentaje de profesores de planta que honorarios que lo requieren. Estos dos aspectos apuntan a la competencia C4 de investigación e innovación. El tercer aspecto, con un 27% de preferencias, se refiere a la necesidad de formarse en el área de evaluación. Existe un porcentaje mayor de profesores de planta que expresan este requerimiento.

Otro aspecto, es que sobre el 20% de los profesores requieren formación en el uso de tecnologías de la información y comunicación. Para este aspecto el porcentaje de profesores de planta que así lo requiere, sobrepasa en un 10% a los profesores a honorarios.

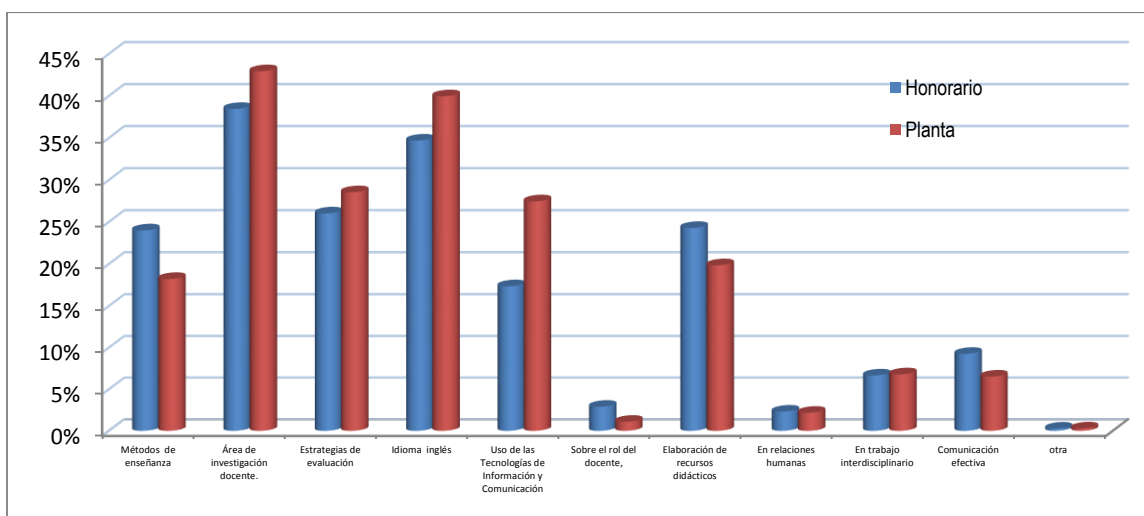
Tabla nº 55 pregunta 5: aspectos que requieren formación

Ámbitos en los que requiere formación			
Aspectos	Honorario	Planta	Total
Métodos de enseñanza	23,99%	18,21%	21,01%
Área de investigación docente.	38,44%	42,93%	40,76%
Estrategias de evaluación	26,01%	28,53%	27,31%
Idioma inglés	34,68%	39,95%	37,39%
Uso de las Tecnologías de Información y Comunicación	17,34%	27,45%	22,55%
Sobre el rol del docente,	2,89%	1,09%	1,96%
Elaboración de recursos didácticos	24,28%	19,84%	21,99%
En relaciones humanas	2,31%	2,17%	2,24%
En trabajo interdisciplinario	6,65%	6,79%	6,72%
Comunicación efectiva	9,25%	6,52%	7,84%
Otro	0,27%	0,29%	0,28%

Hay dos aspectos más en que sobre el 20% de los docentes estiman que requieren formación, pero que a diferencia de los antes señalados, son los profesores de honorarios los que más la requieren y se relaciona con métodos de enseñanza y elaboración de recursos didácticos, ambos aspectos se relacionan con la competencia C2.

Lo antes expuesto se aprecia bien en el siguiente gráfico nº 50.

Gráfico nº 50. Distribución porcentual de pregunta 5: aspectos que requieren de formación



4.1.1. Pregunta 6.

Especifique los dos principales ámbitos en los que usted no estima necesidad de una formación externa, porque reconoce y utiliza herramientas adecuadas para su formación permanente.

Es destacable que alrededor del 50% (tabla nº 56) de los profesores indican que si requieren formación, porque ella siempre es importante. Este dato es importante, ya que ellos reconocen la importancia de una formación continua y permanente, además es un aspecto deseable por la institución en el marco de la implementación del modelo orientado al desarrollo de competencias, que exige de académicos en permanente capacitación.

Por otra parte, es preocupante que un 27% de ellos indica que no necesitan formación externa en la especialidad de su profesión, este dato está mostrando que estos profesores podrían no considerar la formación continua y permanente como un requerimiento esencial de la sociedad del conocimiento, y más cuando se está viviendo en una sociedad en la que el conocimiento crece de manera exponencial, y por otra parte, está la tendencia universal de la importancia que le cabe hoy a la formación permanente para actualizar las titulaciones.

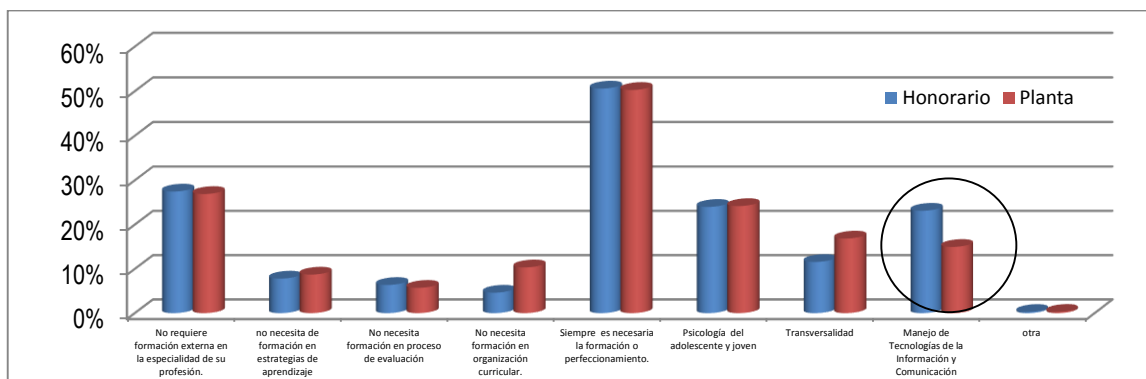
Un 24% de ellos indica que tampoco requieren formación en psicología del adolescente y joven. Sin embargo, esta temática es importante para la formación, sobre todo en profesionales que en su formación de base pudieron no tener acercamiento a esta área del conocimiento, y más cuando una de las competencias que ellos consideran muy importante es la C7, que se relaciona con el conocimiento del estudiante para adecuar su labor docente.

Tabla nº 56. Pregunta 6: ámbitos que no requiere de formación externa

Ámbitos en los que no requiere formación			
Aspectos	Honorario	Planta	Total
No requiere formación externa en la especialidad de su profesión.	27,46%	26,90%	27,17%
no necesita de formación en estrategias de aprendizaje	7,80%	8,70%	8,26%
No necesita formación en proceso de evaluación	6,36%	5,71%	6,02%
No necesita formación en organización curricular.	4,62%	10,33%	7,56%
Siempre es necesaria la formación o perfeccionamiento.	50,58%	50,27%	50,42%
Psicología del adolescente y joven	23,99%	24,18%	24,09%
Transversalidad	11,56%	16,85%	14,29%
Manejo de Tecnologías de la Información y Comunicación	23,12%	14,95%	18,91%
Otra	0,27%	0,29%	0,28%

Si se analiza esta pregunta, considerando el cargo, se observa que para los aspectos antes señalados, casi no existe diferencia entre ellos. Sin embargo, cuando se consulta sobre si se requiere formación en el manejo de TIC un 23% de los profesores a honorarios dice que no es necesario la formación, en esta área, este porcentaje baja al 14 % para el caso de los docentes de planta, el gráfico n° 51 muestra lo antes expuesto.

Gráfico nº 51. Distribución porcentual de pregunta 6: ámbitos que no requieren de formación



4.1.2. Pregunta 7.

En el caso de que la institución ofreciese cursos de formación a su profesorado. ¿Cuáles serían los contenidos de los cursos en los que estaría dispuesto a participar? seleccione dos.

Esta pregunta tiene por objetivo sondear las posibles áreas de formación pedagógica o didáctica que desean los docentes de la institución. Si se observa la tabla nº57, el curso que presenta el más alto porcentaje de adhesión, con alrededor de un 31%, son los cursos de idiomas. Asimismo un 26% de estos docentes les gustaría cursos de investigación pedagógica, en ambos casos no hay mucha diferencia porcentual entre lo que opinan los profesores de planta respecto a los de honorarios.

Otro tipo de curso que a estos docentes les gustaría, que la institución impartiera, se refiere a evaluación y a métodos de investigación, solo que esto son más deseados por los profesores de planta que los a honorarios.

Tabla nº 57. Pregunta 7: cursos en los que participaría

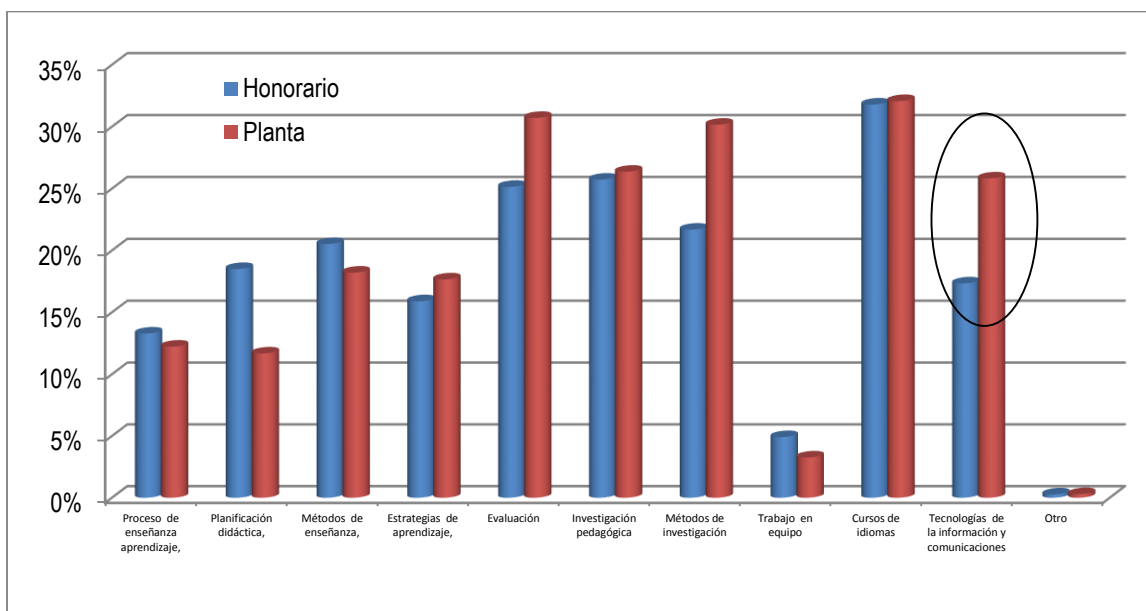
Cursos en los que participaría			
Cursos de	Honorario	Planta	Total
Proceso de enseñanza aprendizaje,	13,29%	12,23%	12,75%
Planificación didáctica,	18,50%	11,68%	14,99%
Métodos de enseñanza,	20,52%	18,21%	19,33%
Estrategias de aprendizaje,	15,90%	17,66%	16,81%
Evaluación	25,14%	30,71%	28,01%
Investigación pedagógica	25,72%	26,36%	26,05%
Métodos de investigación	21,68%	30,16%	26,05%
Trabajo en equipo	4,91%	3,26%	4,06%
Cursos de idiomas	31,79%	32,07%	31,93%
Tecnologías de la información y comunicaciones	17,34%	25,82%	21,71%
Otro	0,27%	0,29%	0,28%

En relación a lo que expusieron los docentes que seleccionaron la opción otro, está el que profesores a honorario desean cursos relacionados con actividades culturales para el alumnado, como programas de postgrado (magister), también dos profesores señalan que les gustaría que la institución ofreciera

cursos de “manejo de crisis en aula”. Docentes de plantas que optaron por otras opciones indican básicamente cursos relacionados con su disciplina.

Como se observa en el gráfico n° 52 se repite que los docentes a honorarios requieren menos que los docentes de plantas cursos relacionados con las TIC.

Gráfico n° 52. Distribución porcentual pregunta 7: tipo de curso en los que participaría



4.1.3. Pregunta 8.

En el caso de que la institución ofreciese curso de formación para su profesorado ¿en qué tipo de modalidad de curso estaría dispuesto a participar?.

Esta pregunta pretender recabar información para orientar la toma de decisiones respecto a la modalidad de perfeccionamiento o capacitación del profesorado en la institución.

La tabla n° 58 muestra los tipos de modalidad y el porcentaje de docentes que optó por cada una de ellas. Se aprecia que la opción más elegida es la modalidad b-learning, un 29,4% de los profesores optó por esta modalidad, siendo los profesores de plantas los que más optan por esta modalidad, en relación a los profesores contratados a honorarios. Entre las opciones con menor adhesión es la

modalidad e-learning con un 17%. Las opciones presenciales y semipresenciales, modalidades más tradicionales, tienen un porcentaje similar. Por otra parte cerca de un 10% no contesta esta pregunta. Podría pensarse que no optarían por capacitarse en ninguna de las modalidades propuestas.

Estas respuestas, permitirían que la institución optara por cualquiera de las modalidades, ya que en general todas ellas fueron seleccionadas con un porcentaje similar, por lo que se podría esperar que cualquiera fuera la decisión de tipo de curso, habría docentes dispuestos a participar.

Tabla nº 58, Pregunta 8: modalidades de cursos en los que participaría

Modalidad de cursos en los que participaría			
Modalidad de curso	Honorario	Planta	Total
b-learning (parte presencial, parte e-learning)	27,75%	30,98%	29,41%
e-learning (totalmente virtual)	15,90%	17,93%	16,95%
Presencial	23,41%	21,20%	22,27%
Semipresencial	21,97%	21,47%	21,71%
no contesta	10,98%	8,42%	9,66%

4.1.4. Pregunta 9.

¿Qué tipo de métodos/ técnicas didácticas de las listadas usa usted con mayor frecuencia?

Señale las tres más utilizadas

Esta pregunta pretende levantar información relacionada con la competencia C2, específicamente sobre los métodos de enseñanza aprendizaje usados, con mayor frecuencia, por los profesores del grupo muestral.

La tabla nº 59 muestra el porcentaje de docentes que optó por las opciones dadas para esta pregunta. Se observa que sobre el 60% de los profesores señalan que uno de los métodos más utilizados, por ellos, son las clases expositivas, es decir, siguen privilegiando el método más tradicional, aún cuando el modelo pedagógico establece que el proceso de enseñanza aprendizaje debe ser centrado en el estudiante, y procurar el uso de estrategias metodológicas activas participativas. En este sentido sobre

el 40% de los profesores señala que utiliza el trabajo en equipo y cerca del 35% de los profesores reconoce utilizar también las disertaciones grupales.

Otra técnica utilizada por el 29% de los profesores es el estudio de caso, siendo los profesores de plantas quienes lo utilizan con mayor frecuencia.

Tabla nº 59. Pregunta 9 métodos /técnicas didácticas utilizadas

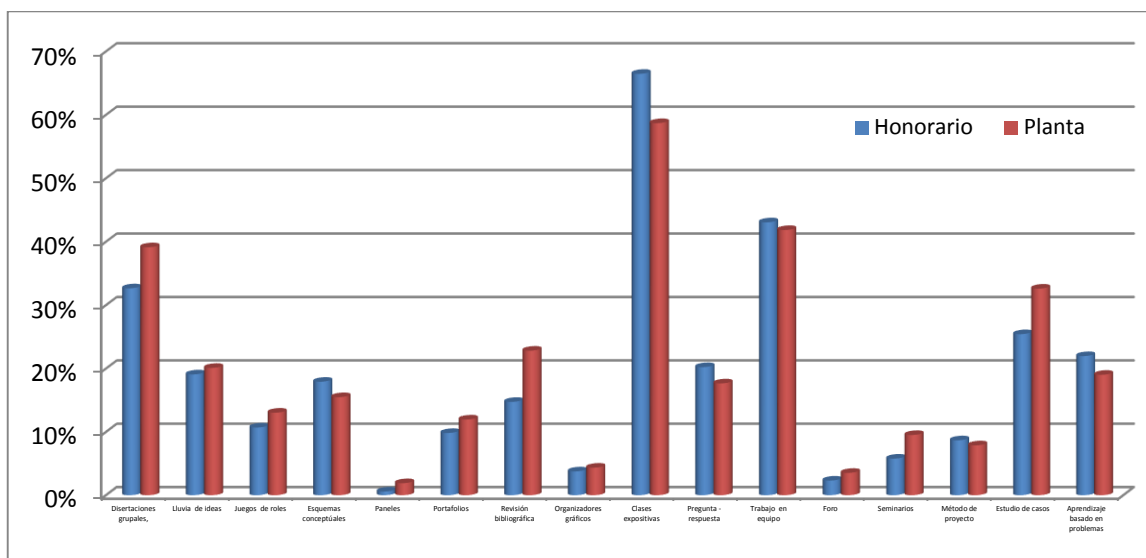
Métodos / técnicas didáctica más utilizadas			
Modalidad de curso	Honorario	Planta	Total
Disertaciones grupales,	32,66%	39,13%	35,99%
Lluvia de ideas	19,08%	20,11%	19,61%
Juegos de roles	10,69%	13,04%	11,90%
Esquemas conceptuales	17,92%	15,49%	16,67%
Paneles	0,58%	1,90%	1,26%
Portafolios de evidencias	9,83%	11,96%	10,92%
Revisión bibliográfica	14,74%	22,83%	18,91%
Organizadores gráficos	3,76%	4,35%	4,06%
Clases expositivas	66,47%	58,70%	62,46%
Pregunta - respuesta	20,23%	17,66%	18,91%
Trabajo en equipo	43,06%	41,85%	42,44%
Foro	2,31%	3,53%	2,94%
Seminarios	5,78%	9,51%	7,70%
Método de proyecto	8,67%	7,88%	8,26%
Estudio de casos	25,43%	32,61%	29,13%
Aprendizaje basado en problemas	21,97%	19,02%	20,45%

En el gráfico siguiente (nº 53) se aprecia los porcentajes de profesores de planta y a honorarios que reconocen utilizar los diferentes métodos didácticos, destacándose los más tradicionales como las clases expositivas, los trabajos en grupo y las disertaciones, aún cuando hay un porcentaje cercano al 20% que utiliza el aprendizaje basado en problemas.

También se observa el bajo porcentaje de docentes que reconoce utilizar técnicas didácticas promotoras de aprendizaje significativo, y que a su vez desarrollan competencias en los estudiantes como lo son los portafolios de evidencias.

Las técnicas de panel, foros y uso de organizadores gráficos no sobrepasan el 4% de los docentes que indican que los usan habitualmente.

Gráfico nº 53. Distribución porcentual pregunta 9: métodos/ técnicas didácticas utilizadas



4.1.5. Pregunta 10.

¿Qué tipos de medios didácticos son los más utilizados por usted, tanto como profesor como para el estudiante? Marque los tres principales.

Esta pregunta permite contrastar la pregunta anterior en relación a cuan centrado en el estudiante está la formación que ellos imparten. Como se ve en la tabla nº 60, los tres principales recursos utilizados por el colectivo de profesores son los siguientes: en primer lugar aparece las presentaciones power point (ppt) cerca del 73% de los profesores reconoce que las utiliza como recurso para la docencia, y en este sentido es coherente con lo expresado en la pregunta anterior (pregunta 9), ya que este medio didáctico es utilizado como apoyo fundamental para la realización de una clase expositiva. Es interesante que el porcentaje de docentes que dice utilizar data show baje a la mitad, en relación al porcentaje de docentes que dice usan power point, ya que solo a través de mecanismos tipo data show se pueden observar las presentaciones antes indicadas.

En segundo lugar, con un 37,1% aparece el uso de las guías didácticas, que al parecer no son todas preparadas por el docente, ya que un escueto 27% indica que utiliza como recurso didáctico documentos preparados por ellos. Lo dicho anteriormente, es en el entendido que este tipo de recurso, guía didáctica es un recurso preparado por el docente para una tipo específico de contenido. En tercer lugar, con un 36% está el uso de la pizarra, que los profesores de planta utilizan más que los profesores a honorarios.

Asimismo el 34% de ellos reconoce utilizar los libros de textos como recurso didáctico, tanto para su uso como para el de los estudiantes, toda vez que estos se constituyen en fuente de conocimiento, y además, cada programa de asignatura contiene bibliografía básica, que por requerimientos institucionales deben ser utilizadas. Por otra parte, los procesos de acreditación de carrera consideran que es relevante que las instituciones dispongan de la bibliografía básica especificada en los programas de asignatura, pero es más inquietante que solo el 25% de los docentes utilice el recurso internet como medio didáctico, sobre todo cuando hoy es la herramienta de comunicación en el siglo XXI.

Tabla nº 60. Pregunta 10 Recursos Didácticos utilizados

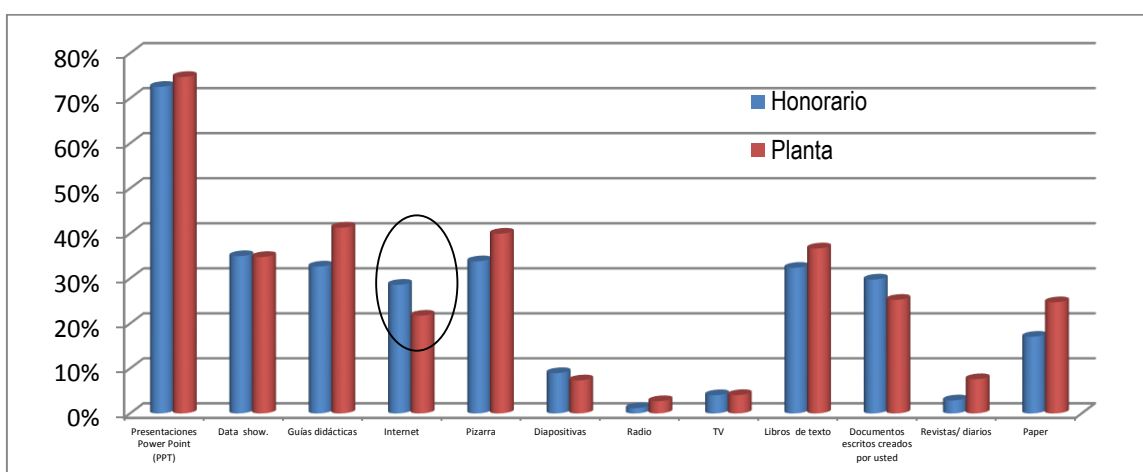
Recursos didácticos más utilizadas			
Modalidad de curso	Honorario	Planta	Total
Presentaciones Power Point (PPT)	72,54%	74,73%	73,67%
Data show.	34,97%	34,78%	34,87%
Guías didácticas	32,66%	41,30%	37,11%
Internet	28,61%	21,74%	25,07%
Pizarra	33,82%	39,95%	36,97%
Diapositivas	8,96%	7,34%	8,12%
Radio	1,16%	2,72%	1,96%
TV	4,05%	4,08%	4,06%
Libros de texto	32,37%	36,68%	34,59%
Documentos escritos creados por usted	29,77%	25,27%	27,45%
Revistas/ diarios	2,89%	7,61%	5,32%
Papel	17,05%	24,73%	21,01%

El recurso con menor preferencia de uso es la radio con un 1,96 %, siendo los profesores a honorarios los que opten menos por este medio. Un recurso no colocado en la lista de opciones, pero que cerca

de 20 docentes, indican utilizar con frecuencia es el video. El correo electrónico aparece señalado por dos docentes.

En el siguiente gráfico nº 54 se observa, comparativamente, los porcentajes de profesores de planta y a honorarios, según la opción de recurso didáctico seleccionado. Se observa que los profesores a honorario utilizan menos la mayoría de los recursos expuestos, con excepción de Internet, documentos creados por ellos y las diapositivas.

Gráfico nº 54. Distribución porcentual pregunta 10: recursos didácticos más utilizados



4.1.6. Pregunta 11.

¿Cuáles de las siguientes plataformas de e-learning ha usado como profesor? (independiente si ha sido como apoyo a un curso presencial, semipresencial o 100% virtual).

Esta pregunta pretende saber cuan cerca o lejos están los docentes, respecto del uso de plataforma e-learning.

Como se aprecia en la tabla nº 61, el 57,7% de los profesores señalan que nunca han utilizado una plataforma como apoyo para el desarrollo de la docencia en cualquiera de las modalidades. El 30,1% de los profesores reconocer utilizar como apoyo la plataforma la Moodle, la más usada entre las propuestas. El resto de las plataformas nombradas son muy poco usadas por estos docentes.

El hecho de reconocer que no hacen uso de plataformas e-learning puede significar que estos docentes principalmente realizan clases presenciales y sin apoyo virtual.

El que exista un alto porcentaje de docentes que no hacen uso de tecnologías de la información y comunicaciones se constituye en una situación que la institución debe abordar, principalmente a través de procesos de capacitación, mas cuando el uso de apoyos tecnológicos, tanto para la gestión académica como administrativa, en las instituciones de educación superior, hoy en día es una realidad, así como lo es en la Institución en la que se desempeña el grupo muestral.

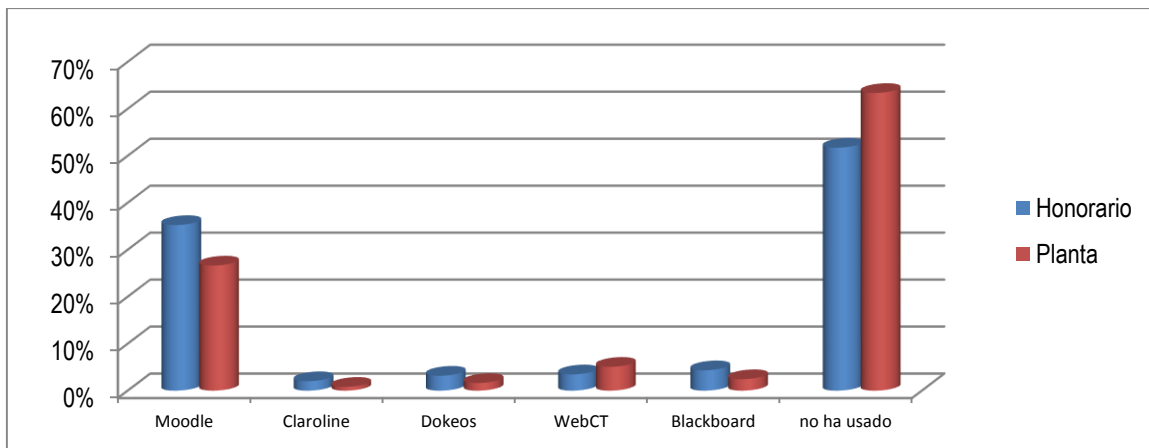
Por otra parte, y en el marco de la sociedad del conocimiento, la posesión de competencias en TIC para los docentes universitarios es un requerimiento esencial para el desempeño profesional, asimismo lo consideran estos docentes, que si bien, es una de las competencias que se valoró con una de las media más bajas para el conjunto de competencias en estudio, igualmente es considerara importante por ellos para la definición del perfil del docente universitario.

Tabla nº 61. Pregunta 11: Plataformas e- learning

Plataformas e- learning usadas			
Plataformas e- learning	Honorario	Planta	Total
Moodle	35,26%	26,64%	30,95%
Claroline	2,02%	0,82%	1,40%
Dokeos	3,18%	1,63%	2,38%
WebCT	3,47%	5,08%	3,78%
Blackboard	4,34%	2,45%	3,36%
No ha usado	51,73%	63,38%	57,70%

En el gráfico nº 55 se observa, comparativamente, los porcentajes de profesores de planta y a honorarios en relación al uso de plataformas. Se observa que en un mayor porcentaje (63%) de profesores de planta no ha usado una plataforma, respecto de los profesores a honorarios, en cambio son los profesores a honorarios los que porcentualmente han usado más una plataforma, en este caso la Moodle.

Gráfico nº 55. Distribución porcentual pregunta 11 uso de plataformas e-learning



Si se consideran las tres preguntas anteriores y los resultados se puede decir que estos docentes, en general forman a través de procedimientos tradicionales para enseñar, además los hacen en ambientes de aula convencionales y están alejados de las tecnologías que le permiten hacer más eficiente su práctica docente en el aula.

CAPITULO V

CONCLUSIONES Y PROYECCIONES

5. Conclusiones y proyecciones

El proceso de cambio del perfil docente tradicional, centrado en la enseñanza, hacia un perfil docente basado en competencias, centrado en el estudiante y sus resultados de aprendizaje, conducirá al logro de los perfiles de egreso definidos para las diferentes titulaciones, formando profesionales competentes con responsabilidad ética, y comprometidos con la sociedad.

Este trabajo de investigación se ha centrado en la definición de las competencias del perfil del docente universitario, en lo que se refiere a, principalmente, su labor como docente de aula. Es decir, a su actuación docente, concentrando la atención en las herramientas didácticas y en aspectos relacionales, por la importancia que supone esta labor para el proceso de enseñanza y aprendizaje, en el marco del modelo formativo orientado al desarrollo de competencias. Asimismo se abordó una competencia relacionada con la investigación e innovación, pero se dejó de lado aspectos de gestión académica, que también constituyen tareas en el contexto de su desempeño profesional.

Existe una limitación en este estudio, que consiste en que solo se consideró la opinión de los docentes de las 14 sedes que conforman la Institución Universitaria. La participación de estos académicos fue absolutamente voluntaria y anónima, lo antes señalado, se constituyó en una limitación para este estudio, por la dificultad que supuso acceder a los estudiantes de cada uno de estos profesores, razón por la cual no se abordó esta vertiente de opinión. La consulta a los estudiantes habría sido de utilidad para triangular las opinión de los docentes, en relación al nivel de dominio que ellos indican poseer.

El objetivo principal de esta investigación era levantar un perfil (ideal) de competencias del docente universitario, que debe asumir en propiedad la instalación de un modelo formativo orientado al desarrollo de competencias.

Asimismo, se estableció la importancia que los docentes del colectivo muestral le otorgan a estas competencias, a través de la valoración de las funciones (indicadores), así como el dominio que ellos estiman poseer para estas funciones, para luego determinar la brecha entre la importancia asignada respecto del dominio asumido por los docentes.

Determinar un perfil competencial para el docente universitario se constituye en una herramienta fundamental para asegurar calidad de los procesos de enseñanza aprendizaje en una institución que asume, desde su PEI ese foco y está instalando un modelo formativo orientado al desarrollo de competencias.

La función del docente universitario está siendo presionada, por el establecimiento de modelos formativos competenciales, por la sociedad del conocimiento, por el avance exponencial del conocimiento, por la incorporación masiva de TIC, entre otros aspectos, exigiéndoles a estos profesores transformaciones profundas y rápidas en su que hacer docente de aula. Estas transformaciones que conducen al cambio de un perfil docente tradicional a uno definido en competencias permitirá y favorecerá la vinculación con los procesos de enseñanza y aprendizaje, focalizando su accione en el logro de aprendizaje en los estudiantes, estudiantes cada vez más exigentes con necesidades emergentes y con competencias de base deprimidas.

5.1. Conclusiones

5.1.1. Respecto del perfil del colectivo muestral

En primer lugar, los resultados obtenidos de la encuesta “competencias del perfil docente”, aplicado se pueden considerar representativos por el número de respuestas obtenidas*. Asimismo, el colectivo muestral que ha participado, respondiendo las preguntas de la encuesta, está conformado por un 50% de profesoras y 50% de profesores, aproximadamente. De la misma forma, el 50% son profesores docentes cuyo relación contractual con la institución responde a la categoría de contratados de planta (contratos indefinidos), mientras que el otro 50% son profesores contratados a honorario, es decir, que la relación contractual con la Institución dura lo que el curso que dictan (un semestre), que podría renovarse si dicta otra asignatura del plan de estudio, es decir, sus contratos se renovables semestralmente. Asimismo, estos docentes representan a todas las facultades que tienen carreras en la universidad, y desde esta respectiva se considera un grupo muestral representativo de los docentes que trabajan en la Universidad.

La experiencia como docente de aula, fluctúa entre 1 año y más de 20 años. Cerca del 40% de ellos reconocen tener entre 1 a 5 años de experiencia en educación superior, y de estos cerca del 60% son profesores a honorarios. Pero el porcentaje, para este rango (1 a 5 años) sube al 70% cuando se hace esta pregunta, pero en relación a la experiencia en la institución UST. Este alto porcentaje de docentes noveles en la institución, puede ser un obstáculo a la hora de implementar un modelo formativo competencial, toda vez que para este rango, cerca del 60% son profesores a honorarios y exclusivamente docentes de aula. Pero resulta tanto más complejo que cerca del 14% de los docentes tengan más de 20 años de experiencia docente en educación superior, y de estos un 9% son docentes exclusivamente de aula, puesto que ellos han estado realizando por muchos años una docencia tradicional, propia de las instituciones universitarias, ya que solo en los últimos cinco años, por lo menos en Chile, las universidades están migrando e instalando modelos formativos basado en competencia.

Del total de docentes, que constituyen el grupo muestral, el 7% no tiene ningún tipo de capacitación o perfeccionamiento en el área de Educación, y por lo tanto, carecen de la formación mínima necesaria en herramientas pedagógicas, que les permita asumir un modelo formativo orientado al desarrollo de competencias y realizan una docencia, que si bien está sustentada por el dominio disciplinar necesario y exigido a la hora de su contratación, está basada más en la intuición que supone para un profesional no pedagogo el realizar clases.

5.1.2. Perfil de competencias del docente universitario

Esta parte de las conclusiones, se hace en relación a las primeras interrogantes de investigación, y en base a los resultados obtenidos. Lo anterior para arribar a responder la pregunta general de investigación, desde la evidencia encontrada, exponiendo los principales hallazgos y sus interconexiones.

Entre estas preguntas orientadores está la que consulta sobre ¿qué competencias debe poseer un docente universitario para lograr acciones que favorezcan la apropiación del Modelo Pedagógico Institucional declarado?; ¿cuáles son las competencias, tanto específicas como genéricas, que perfilan

al actual docente de una institución de educación universitaria? Estas preguntas fueron resueltas bajo la guía de los siguientes objetivos específicos, a saber: identificar las competencias específicas y genéricas que idealmente definen el perfil del docente universitario, que asume un modelo formativo orientado al desarrollo de competencias, e identificar funciones asociadas a las competencias específicas y genéricas que idealmente definen el perfil del docente universitario, que asume un modelo formativo orientado al desarrollo de competencias.

Estos objetivos se lograron, a través de la revisión bibliográfica y el uso de la metodología de análisis funcional que permitió relevar las competencias y las principales funciones asociadas a éstas para la definición del perfil docente universitario. De este estudio, es así que se levantan las 9 competencias, cinco específicas y cuatro genéricas, y las 74 funciones asociadas a ellas⁶⁵. Estas, últimas, son las que se transforman en los indicadores que conformaron el primer instrumento de recogida de información para la definición, tanto de la importancia como del dominio, desde la mirada del docente.

- Prioridad de las competencias del perfil del docente universitario propuesto

Los objetivos siguientes permiten relevar, tanto la importancia asignada como el dominio asumido para cada una de las competencias.

Después de los ajustes y consensos respecto del levantamiento de las competencias, para este estudio, se determinaron las nueve competencias, que después de su valoración, en relación a la importancia asignada por los docentes, se priorizan quedando de la siguiente forma:

El objetivo específico que pretendía determinar la importancia de cada una de las competencias, que idealmente definen el perfil del docente universitario, desde la mirada de los docentes, a partir de la valoración de las funciones que las definen.

- Según la importancia asignada, por los profesores, las competencias más valoradas son:
 - Primero. Competencia C1I: planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje (4.66)
 - Segundo. Competencia C7I: comunicación efectiva (4.66)
 - Tercero. Competencia C9I: relaciones interpersonales y resolución de problemas (4.62)

⁶⁵ Ver Matriz de competencia consolidadas

- Cuarto. Competencia C3I: evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje (4.56)
- Quinto. Competencia C2I: estrategias de enseñanza y aprendizaje (4.54)
- Sexto. Competencia C8I: liderazgo creativo (4.52)
- Séptimo. Competencia C6I: conocimiento del estudiante (4.45)
- Octavo. Competencia C4I: investigación e innovación (4.42)
- Noveno. Competencia C5I: tecnologías de la comunicación e información (4.32)

Los valores indicados entre paréntesis indican la media de valoración en una escala de 1 a 5.

Estos resultados permiten testificar que las competencias propuestas en este trabajo son valoradas, por el profesorado de esta institución, como importante o muy importante, para la definición del perfil competencial del docente universitario. Igualmente sucede, para cada una de las funciones que se levantaron para la definición del perfil⁶⁶, por lo que se puede señalar que éstas son consideradas y consensuadas como importantes por los profesores de esta institución, para la construcción del perfil docente universitario, que debe asumir un modelo formativo orientado al desarrollo de competencias.

Hoy en día, y en el marco de los procesos de aseguramiento de la calidad, entre ellos, el proceso de acreditación, tanto de instituciones superiores como de carrera profesionales, y a los que se están exponiendo todas las universidades chilenas, tanto públicas como privadas en forma voluntaria, consideran como criterio de evaluación de estos procesos el personal docente. En Chile, la Comisión Nacional de Acreditación CNA-Chile, es la encargada de verificar y promover la calidad de la educación superior. En este contexto, la UST se ha sometido permanentemente, desde el año 2005, a procesos de acreditación y reacreditación institucional, por parte de la CNA-Chile, en las áreas de Gestión Institucional y Docencia de Pregrado, que a la fecha se encuentra acreditada institucionalmente hasta el año 2017⁶⁷, asimismo ha participado en los procesos de acreditación de carreras. Actualmente 17 de sus carreras están acreditadas, en cada sede y por jornada, lo que significa que alrededor del 82% de los estudiantes, están estudiando en una carrera acreditada.

⁶⁶ Ver en capítulo IV apartado 4.2.3

⁶⁷ Fuente WWW.santotomas.cl

La CNA-Chile ha ido modificando, incorporando nuevos criterios de evaluación a las pautas de acreditación, y que afectaran, tanto a la acreditación institucional como a la acreditación de carreras de pregrado, que otorgan títulos profesionales con grado de licenciatura.

Entre los criterios de evaluación para la acreditación de carreras, que la CNA ha relevado como importantes, y que impactarán, determinado la acreditación de una carreras, y que serán de aplicación a partir del agosto de 2016, se han levantado y definido lo siguiente: para la institución / carrera supone la existencia de: un grupo de docentes apropiados, un sistema de créditos comparables, así como un perfil de egreso públicamente declarado.

Por lo tanto, estos criterios impactarán a la institución UST, más cuando deberá someterse a una nueva reacreditación institucional el año 2017. Así como someter a acreditación las carreras que no lo están o a reacreditar carreras ya acreditadas, puesto que todas las carreras de pregrado que se imparten en la UST son conducentes a licenciatura, y no solamente aquellas que por ley se le exige este grado para el otorgamiento del título profesional.

La CNA-Chile, específicamente, para la dimensión Condiciones de Operación, establece en el criterio denominado Personal Docente, que se relaciona directamente con los profesores que imparten docencia en los programas de pregrado (carreras), que el “programa (carrera) debe contar con personal docente suficiente e idóneo para atender todas las necesidades de los estudiantes durante toda la carrera y en todas las modalidades que se impartan”. Asimismo indica que la universidad deberá promover y facilitar la investigación propia del campo disciplinar entre los académicos.”⁶⁸. Estos dos sub-criterios se relacionan directamente con las competencias levantadas en este estudio.

Respecto de este criterio de evaluación, se indica que estos profesionales docentes deben ser suficientes e idóneos, capaces de desarrollar las actividades comprometidas en las asignaturas del plan de estudio. Para ellos estos docentes deben estar cualificados y ser competentes para desarrollar el plan de estudio, de acuerdo al propósito de la carrera y el perfil de egreso definido. Esta misma idea fue la que incluyó en la matriz de valoración utilizada en este estudio, tanto para definir la importancia, como el dominio de las funciones que constituyen las competencias en este estudio.

⁶⁸ Fuente www.cna.chile.cl

Y en este contexto, la definición de un perfil docente universitario, consensado y compartido por los profesores que realicen docencia en la institución, se constituirá en un elemento esencial, que asegure dar una respuesta de calidad a esos requerimientos o criterios de evaluación, y por lo tanto dar garantías a los procesos de acreditación de carreras.

Para una universidad, el que su institución y carreras estén acreditadas constituye un sello de calidad, en el sentido que da cumplimiento a su proyecto educativo, y cuenta con mecanismos para su autorregulación y control de aseguramiento de la calidad. Además los estudiantes que se incorporen a instituciones acreditadas, pueden acceder a financiamiento estatal para el abonar sus estudios y en este sentido, este aspecto es fundamental para la institución, por el perfil socioeconómico al que está dirigido.

- Perfil del docente y su relación con los criterios de evaluación de la Comisión Nacional de Acreditación de Chile

Del criterio, personal docente, que establece que se debe contar con un personal docente suficiente e idóneo para atender todas las necesidades de los estudiantes, se desprenden los siguientes requerimientos:

- Disponer de un cuerpo académico con dedicación la docencia directa (docencia de aula) que garantice la implementación del plan de estudio, en relación a las actividades inherentes al proceso de enseñanza y aprendizaje, traducido en los trabajos prácticos, las evaluaciones, la preparación de tareas y ejercicios. El análisis de estos requerimientos, se armonizan con las principales competencias específicas definidas en este estudio, y que además son consideradas muy importantes por los profesores del colectivo maestro, estas son: la priorizada en primer lugar, C1I planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje y la C3I: evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje priorizada en cuarto, y la C2I: estrategias de enseñanza y aprendizaje en quinto lugar. Si se observa ahora, la priorización de las competencias según el dominio estimado, la competencia estrategias de enseñanza y aprendizaje (C2) aparece como las mejor dominadas por ello.

- Otro requerimiento que se armoniza con las competencias, definidas en este estudio, es la preocupación por los estudiantes, prestándoles atención y guía, tanto en clase como fuera de ellas. Este requerimiento se ajusta con las competencias preladadas en tercer lugar C9D: relaciones interpersonales y resolución de problemas y la C6I: conocimiento del estudiante, que ocupa el séptimo lugar de importancia.

- También se requiere de un docente calificado y competente, esto supone, para la CNA- Chile, la posesión de una formación disciplinar y pedagógica, así como trayectoria en el campo profesional y científico, además del uso de las TIC. En este sentido, el perfil de competencia definido en esta investigación, y valorado como importante por los académicos consultados, está dando cuenta de estas competencias, a saber: la competencia relacionada con la formación disciplinar y trayectoria, para la CNA, se relaciona, principalmente con la competencia de investigación e innovación (C4; y necesariamente en el marco de la sociedad del conocimiento, con la competencia de tecnologías de la información y comunicación (C5), esta dos competencias para los docentes del colectivo muestral, son las menos importantes, y además son la menos dominadas, y en el contexto de las nuevos criterios definidos por la CNA-Chile, y en especial para el criterio personal docente, se constituye en un área de desarrollo o focalización y socialización que debe considerar la institución con el cuerpo de académicos, tanto de planta como a honorarios.

- Rol del docente de la Universidad Santo Tomas.

La Universidad Santo Tomás asume que el cuerpo docente es el componente fundamental del plan de enseñanza y aprendizaje. Esto significa que el Proyecto Educativo solo puede desarrollarse si cuenta con académicos de calidad, comprometidos e identificados con la visión y misión de la institución.

La institución, declara un rol para el docente universitario, y si bien no lo explicita en términos de competencias, y lo define como un rol, este se expresa en funciones, las que se pueden asociar a la descripción de un perfil de competencias.

En este contexto, estas funciones declaradas se pueden asociar a las competencias definidas y valoradas por los docentes en este estudio de la siguiente forma:

- La UST declara que el docente “genera escenarios de aprendizajes pertinentes” y “prioriza el aprendizaje para el logro de las capacidades del estudiante”⁶⁹, estas dos funciones se asocian directamente y explícitamente con competencias específicas definidas en este estudio, C1, C2 y C3, es decir, las competencias de planificación, estrategias metodológicas y evaluación de los aprendizajes. Aún cuando no se explicita, la generación de espacios para el aprendizaje exige del docente la competencia de comunicación efectiva que es considerada por los docentes como la segunda más importante y además es la segunda mejor dominada, en opinión de estos docentes.
- Otra de las funciones, que declara, señala que orienta al estudiante durante su proceso de formación. Esta función se puede vincular con competencias más transversales o genéricas, en especial con la competencia C7 conocimiento del estudiante, que entre sus funciones está el que el docente sea capaz de detectar fortalezas y necesidades de los estudiantes que le permita el diseño de acciones tutoriales que potencien los resultados de aprendizaje en los estudiantes.
- Otra función asociada al rol del docente establece que el docente realice investigación y oriente el proceso de producción, aplicación, y difusión de nuevos saberes, así como extensión universitaria y actividades con vinculación con el medio, estas dos funciones se armonizan con la competencia C4 de investigación e innovación. Sin embargo, esta competencia es considerada una de las menos importantes para el colectivo muestral, y una de las que menos dominan, según su evaluación. Esta apreciación es coherente, toda vez que en la encuesta se consultaba sobre los ámbitos que requieren de capacitación, y el 40,76% señala que requiere formación en el área de investigación docente. Además cuando se les consulta si la institución ofreciera cursos de perfeccionamiento en los que ellos estarían dispuestos a participar, las preferencias están en la investigación pedagógica y en métodos de investigación, ambos con un 26,05% de preferencia.
- La última función declarada tiene un alto componente valórico, expresando en un docente que se desempeña con ética, sentido crítico y autocrítico y responsabilidad profesional. Estas funciones

⁶⁹ En PEI (pp 28)

pueden vincularse a algunos elementos de las competencias C9, clasificadas en este estudio como una competencia genérica o transversal. Sin embargo, en la descripción de las funciones del rol del docente UST, no se explicita la necesidad de un docente, capaz de trabajar en equipos multidisciplinares y colaborativos, generador de climas de colaboración entre pares y estudiantes, funciones relevantes de la competencia C8. Estas funciones resultan esenciales a la hora de instalar un modelo formativo competencial.

En general, las funciones que perfilan el rol del docente universitario en la UST, se armonizan con las competencias específicas del perfil de competencias levantado en este estudio, y considerado como importante por los docentes del grupo muestral que laboran en la institución, pero no detallando mayormente la importancia de competencias de carácter genérico o comúnmente llamadas blandas y solo se alude, principalmente, al competente ético y de responsabilidad profesional.

No obstante, para la implementación y apropiación del modelo formativo competencial, es fundamental contar con profesionales docentes que además de manejar competencias de tipo disciplinar o técnicas, posean competencias genéricas que les permitan asumir tareas docentes en los que el dominio y manejo de temáticas como la comunicación efectiva, el liderazgo, la resolución de conflictos y el manejo de nuevas tecnologías es fundamental en el nuevo rol docente.

Si bien las competencias han sido priorizadas, según la importancia asignada, en general, esta muestra algunas diferencias cuando se analizan desde las variables en estudio. Aún cuando la importancia estimada, considerando el origen de los docentes, es decir de la facultad a la cual pertenecen, para las tres primeras, es igual que para el colectivo en general, (C1I y C7I y C9I) y también coinciden con la menos importante, la C5, pero si se analiza desde la importancia asignada según el tipo de contrato (categoría) las menos importante para los docentes de planta son la C2 y C5. Sin embargo, la competencia C2 es más importante para los profesores de aula que para los profesores directivos.

- Dominio de las competencias según opinión del docente.

Otra de las preguntas de investigación que orientaron este estudio era el determinar ¿qué competencias estima poseer el docente que imparte clases en la Institución?, y ¿qué nivel de dominio asumen tener los docentes sobre las funciones que definen las competencias del perfil docente universitario? Estas preguntas fueron resueltas bajo la guía de los siguientes objetivos específicos: establecer el dominio asumido de cada una de las competencias genéricas y específicas por los docentes universitarios, a través de la valoración de las funciones que la definen, y describir la brecha que existe entre el perfil docente actual y el perfil docente ideal deseado, en función del modelo formativo orientado al desarrollo de competencias.

Los resultados de la valoración respecto del dominio asumido por los docentes, no fue triangulado desde la percepción de los estudiantes, por la limitación antes expuesta, y por lo tanto, sólo se basa en la opinión que dan ellos sobre el dominio que asumen. Sin embargo, la encuesta n°2 denominada actuación docente permite constatar estos resultados.

De acuerdo a los resultados generales se da el siguiente ordenamiento:

- Según dominio estimado:

- Primero. Competencia C2D: estrategias de enseñanza y aprendizaje (4.60)
- Segundo. Competencia C7D: comunicación efectiva (4.37)
- Tercero. Competencia C1D: planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje (4.35)
- Cuarto. Competencia C9D: relaciones interpersonales y resolución de problemas (4.27)
- Quinto. Competencia C8D: liderazgo creativo (4.11)
- Sexto. Competencia C3D: evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje (4.05)
- Séptimo. Competencia C6D: conocimiento del estudiante (3.99)
- Octavo. Competencia C4D: investigación e innovación (3.89)
- Noveno. Competencia C5D: tecnologías de la comunicación e información (3.85)

Los valores indicados entre paréntesis indican la media de valoración, en una escala de 1 a 5.

Según el análisis realizado, los docentes estiman que poseen un alto dominio de las competencias señaladas. En primer lugar destaca la competencia C2 con una media muy cercana al valor ideal de

5.0, para el conjunto de los indicadores que la componen, esta competencia está clasificada en este estudio como específica o técnica, y se refiere a la capacidad demostrada (desempeño) que tiene el docente de generar y gestionar estrategias de enseñanza y aprendizaje, y recursos didácticos de acorde a los requerimientos y a lo planificado. Esta competencia, si bien no se declara explícitamente como tal por la institución, si puede vincularse a la función que le exige a los docentes UST que sean generadores de rutas de aprendizaje, asimismo se vincula con el subcriterio de evaluación del sistema de acreditación, referido a las actividades inherentes al proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta competencia, se coteja con los resultados de la pregunta nº 9 y 10, y refleja que si bien ellos estiman que poseen un alto dominio para desempeñarse en el aula, en el marco de una formación orientada al desarrollo de competencias, los resultados de la pregunta 9 demuestra que ellos privilegian, en primer lugar, las clases expositivas (aproximadamente un 63%), método centrado en el profesor y el más tradicional de los tradicionales. Alejándose de lo que supone realizar clases centradas en el aprendizaje, además esto se corrobora con la pregunta 10, que consulta sobre los medios didácticos más utilizados, por ellos, destacándose con un 73% el uso de presentaciones Power Point (PPT), el medio que complementa a las clases expositivas.

Le sigue la competencia C7, comunicación efectiva, clasificada en este estudio como una competencia genérica o transversal, que no se declara como tal. Sin embargo, la práctica docente requiere de esta competencia sine quo non, toda vez que el acto didáctico, es eminentemente una acción comunicativa. Además esta competencia es altamente deseable para el perfil de un docente universitario, tanto desde la teoría, como de los estudios que han abordado este tema.

- Brecha entre perfil asumido y el perfil ideal propuesto.

La pregunta de investigación ¿cuál es la brecha que existe entre el perfil docente actual y el perfil docente universitario deseado, en función del modelo formativo orientado al desarrollo de competencias?, guió el siguiente objetivo específico: describir la brecha que existe entre el perfil docente actual y el perfil docente ideal deseado, en función del modelo formativo orientado al desarrollo de competencias.

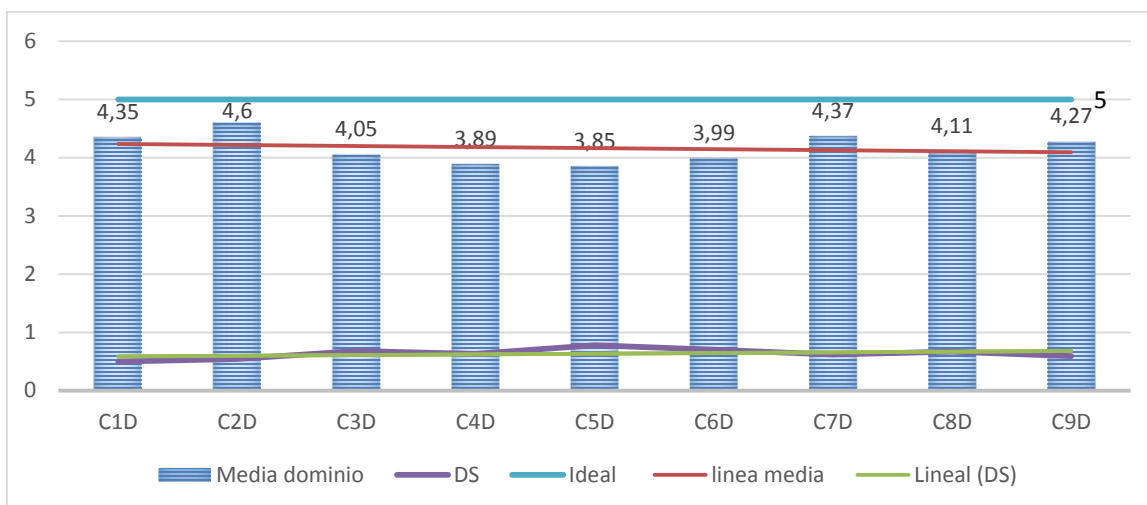
Este objetivo tiene la limitante que solo se levantó desde la opinión del docente, sin contrastarlo por con la opinión de estudiantes o con la supervisión de su actuación en el aula, aspectos que pueden ser considerados para una próxima investigación.

La información recogida es válida desde esa perspectiva, y considerando esa limitante, se puede concluir que de las nueve competencias, tanto específicas como genéricas presentan brechas entre el ideal propuesto, valor 5, y los valores medios obtenidos para cada competencia, desde la valoración de las funciones.

En el siguiente gráfico, nº 56, se observa que la competencia C2 denominada estrategias de enseñanza y aprendizaje es la que los docentes consideran que dominan mejor, pero reconocen que tiene menor dominio de las competencias C4, investigación e innovación; C5 Tecnologías de la Información y Comunicación y C6 conocimiento del estudiante.

Estas competencias requieren necesariamente de focalización por parte de la institución, principalmente porque la universidad está en un proceso de transición desde una institución eminentemente docente hacia una institución encaminada a la investigación e innovación. Además la reacreditación, a la que debe someterse la institución en el año 2017, le exigirá un cuerpo docente capaz de estimular la generación y transferencia de conocimiento hacia la comunidad; y para ello se requiere dar oportunidad a los académicos que puedan concretar sus iniciativas a través del potencial e interés por investigar. Asimismo se debe promover la participación, de ellos, en proyectos de innovación académica y capacitarlos en el acceso y uso de la información para crear nuevo conocimiento, con apego a los principios éticos que rige esta área de desempeño.

Gráfico nº 56, brecha perfil ideal perfil asumido



Hoy, en el contexto de la sociedad del conocimiento, el desarrollo de las TIC, en especial el uso masivo de la Internet, ha generado transformaciones importantes en las sociedades, no escapándose el mundo de la educación. El desarrollo digital, así como el acceso a estas tecnologías no han sido uniformes en las áreas de la sociedad, ni tampoco en los distintos grupos sociales, generando diferencias significativas, tanto a nivel de acceso como de uso, estas diferencias es lo que se denomina brecha digital, y si bien la brecha, en el acceso, es cada vez menor, no lo es así en el uso de estas tecnologías.

En este sentido, a la educación, en todos sus niveles, le cabe un rol fundamental en la disminución de la brecha de uso de las TIC, más cuando la mayoría de los estudiantes son nativos digitales. Por ello, es preocupante que la competencias C5, haya resultado ser, la competencia que presenta mayor brecha en el el valor ideal propuesto (5) y el asumido por el conglomerado muestra de este estudio (3,85), asimismo esta competencia tiene la mayor DS (0,8). Esta brecha se da, tanto para los profesores contratados a honorarios, como para los profesores con contrato de planta.

Asimismo, algunos de estos profesores (cerca del 20%), reconocen tener debilidad en esta área, asegurando que uno de sus aspecto más deficientes para responder al tipo de docencia que le demanda la institución, es la dificultad que tienen para manejar las TIC (ver grafico nº 48). Igualmente, el 23% de ellos asume que requiere de formación en el uso de las TIC. Para estos dos aspectos, es decir, para el tipo de docencia que le impone la institución y la falta de formación en TIC, son los profesores que tienen contrato de planta los que asumen tener menor dominio en ambos aspectos,

respecto de los docentes con contrato a honorarios. Por otro lado, el 18% de los profesores indica no necesitar formación en esta área, sin embargo si se analiza considerando el tipo de contrato que ostentan, nuevamente el porcentaje sube para el caso de los profesores que tienen contrato de planta.

Por otra parte, la intuición, desde los diseños curriculares, promueve el uso de TIC, incorporando en planes de estudios, preferentemente de jornada vespertina⁷⁰, asignaturas que se abordan con horas virtuales, las que se fundamentan en el uso intensivo de TIC. para su desarrollo.

- Perfil de egreso y formación.

La siguiente pregunta de investigación que dice relación con cuanto ¿ha influido en la formación del perfil docente universitario, los procesos de perfeccionamiento o capacitación relacionados con la docencia realizados en la institución o fuera de ella?, esta guío y relevó la información para contrastar la formación en el área de la educación y algunas de las acciones y tareas que realizan o privilegian en su práctica docente, en la consideración del modelo orientado al desarrollo de competencias.

Si bien, sólo el 7% de los docentes que constituyeron el grupo muestral declara no poseer formación en el área de la educación, y un alto porcentaje tiene un diplomado en educación (46%) y un 32% declara estar en posesión de un magister en educación, al consultar sobre algunas acciones o labores como profesores de aula se constata que a nivel metodológico, el 62% reconoce el uso de las clases magistrales como uno de los tres métodos didácticos usados con mayor frecuencia, el método más tradicional, aun cuando sea apoyado por presentaciones de power point, medio más utilizado según este grupo muestra, 74% , y por otro lado es la competencia que en opinión de ellos es la más dominada de las presentada en el estudio.

La adhesión a las clase magistrales y el uso de power point permiten identificar una docencia con tendencia a centrarse en la enseñanza más que en el aprendizaje, lo que se contrapone al modelo formativo declarado en la institución que está centrado en el estudiante y su aprendizaje. Sin embargo, se observa un tránsito hacia una docencia focalizada en el aprendizaje, porque otros de los métodos usados frecuentemente por ellos son las disertaciones, los trabajo en grupo, y el aprendizaje basado

⁷⁰ Ref: Clas: sistema de registro académico institucional

en problemas, así como el uso de guías didácticas como recursos de aprendizaje, lo que mostraría una disposición hacia metodologías más interactivas y centradas en el estudiante.

Y si bien más del 90% de los docentes declara formación en el área de la educación, cuando se les pregunta, si la institución ofreciese curso de formación para su profesorado, cuáles serían los contenidos de los cursos en los que estaría dispuesto a participar, cerca del 30% señala que en evaluación, le sigue investigación pedagógica, métodos de investigación y TIC. Asimismo, al consultarles en qué tipo de modalidad de curso estaría dispuesto a participar, el 90% elige una modalidad y solo el 10% no se adhiere a ninguna modalidad de las ofrecidas. El alto porcentaje de profesores dispuesto a participar, en algún curso de formación para el profesorado, ofrece una oportunidad para que la institución genere planes de capacitación, que estén centradas en el desarrollo del perfil de competencias propuesto en este estudio, por la importancia que le otorga este grupo muestral, representativo de la población de docentes de la universidad, a cada una de las competencias en estudio.

El disponer de la definición de un perfil docente se constituye, para una institución de educación superior de nivel universitario, en un requerimiento, a la hora de acceder a procesos de aseguramiento de la calidad, como los son las instancias de acreditación Institucional o de carreras. Puesto que existe una estrecha relación entre la calidad de la enseñanza y la formación pedagógica de los académicos que imparten docencia, porque el ejercicio de esta función supone, tener una formación especializada y el manejo de herramientas de naturaleza pedagógica. Por ello, las instituciones deben velar por potenciar y promover el desarrollo de las competencias del perfil docente universitario, esto supone para la institución transitar hacia el logro de una masa crítica de docentes a tiempo completo y por lo tanto de contratos de planta, que permita crear un cuerpo docente capaz de fortalecer las áreas disciplinares en las que se desempeña, mejorar la práctica docente e involucrarse paulatinamente en proceso de innovación académica e investigación.

5.2. Proyecciones

El docente universitario es un profesional que contribuye a la sociedad, por intermedio de la Universidad, como agente transformador, comprometido con el desarrollo de la producción del conocimiento, impartiendo en aulas, clases, talleres, laboratorios una docencia centrada en el logro de los aprendizajes y competencias del perfil de egreso, que permita entregar a la sociedad jóvenes competentes.

Casi todas las discusiones sobre el cómo formar docentes universitarios, están inscritas en la necesidad de realizar con ellos una preparación para la docencia universitaria, pues el punto de partida, es que ellos, o no están preparados académicamente para ser docentes, o realizan una práctica docente de baja calidad, lo que repercute en el logro de los perfiles de egreso. Por ello, es esencial que las Instituciones de Educación Superior asuman, a través de su proyecto educativo y objetivos estratégicos, la formación permanente sistemática y focalizada de los docentes, a través de diferentes estrategias de perfeccionamiento o capacitación continua, que se dé tanto, en el área de la pedagogía propiamente tal, como en el área de la disciplina que le es propia. Además de incorporarlos a la formación que los conduzca a ser profesionales capaces de investigar, tanto en su disciplina como en la docencia universitaria.

Se recomienda que estas competencias deban trabajarse, adquirirse y fomentarse desde las propias tareas, contenidos y prácticas acometidas en las salas de clases universitarias. Para ello, es fundamental que desde las facultades y escuelas se generen instancias de perfeccionamiento focalizadas a las necesidades particulares de los docentes, y no solo a través de cursos tipo diplomado, de carácter más general y que se generan a nivel institucional. Otro aspecto a considerar en el desarrollo de estas competencias docentes, para la institución, es el considerar las realidades culturales de las regiones y ciudades en las que se encuentran ubicadas las distintas sedes de la universidad.

Por otra parte, serán indicadores de calidad de la docencia, y por ende de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, conducente al logro de los perfiles de egreso definidos, el que se tomen en consideración en la programación institucional y de cada escuela el perfeccionamiento docente, y se ejerciten y valoren en la práctica.

Una de las principales proyecciones es que este perfil docente puede focalizarse estableciendo criterios de prioridad o ponderación para los indicadores o para las mismas competencias, entre otros aspectos. Conscientes de que la institución debe procurar el logro del perfil de competencias de sus profesores universitarios, se debe apoyar el proceso de formación y actualización permanente de estos docentes, considerando el modelo educativo de la institución que implica cambios estructurales en la orientación curricular de los programas formativos. Por lo que se requiere implantar, de forma sistemática, procesos de sensibilización, socialización, capacitación y formación docente con la finalidad de que los académicos, tanto de planta como honorarios, cuenten con las herramientas necesarias para hacer frente a las nuevas formas de trabajo académico, principalmente a nivel de aula.

Estos procesos de formación y actualización deben abordar, no sólo la adquisición de herramientas pedagógicas, sino también actualización disciplinar y formación, tanto en investigación como en innovación, mediante talleres, cursos, seminarios, diplomados, magister, asesorías, proyectos de investigación, proyectos de innovación académica o educativos, que puedan orientarse desde el nivel central, pero que se contextualicen en las realidades de las distintas sedes.

Por otra parte, también pueden proyectarse estrategias de perfeccionamiento focalizadas en las competencias genéricas menos desarrolladas, o a través de proyectos de intervención pedagógica y reforzamiento de las competencias específicas definidas, desde las mismas escuelas o facultades. Esto debido a que el estudio mostró que existen diferencia de percepción de importancia de las competencias, dependiendo de las facultades a las que están adscritos los docentes.

- Propuesta de formación académica que potencie y consolide el perfil de competencias docente

En el marco de las estrategias de perfeccionamiento docente, que la institución puede abordar, para mejorar las competencias del perfil de docente, levantadas en este estudio, pueden ser las siguientes:

- a) Perfeccionamiento específico en el área de herramientas pedagógicas originadas desde:

- a. El nivel central y para todas las sedes, a través de cursos tipo diplomado con módulos específicos en función de las competencias menos valoradas, según este estudio, así como las menos dominadas.
 - b. Las facultades, considerando aquellas competencias menos dominadas según la facultad a la que pertenece el docente.
 - c. Las carreras, considerando los años de ejercicio docente, ya que este estudio demostró que existen diferencia en la importancia asignada a las competencias, según los años de docencia, a través de talleres de corta duración y focalizados en aquellas funciones de las competencias que los docentes opinaron tener menor dominio.
 - d. Las carreras, a través de proyectos de innovación académicas, principalmente en el área de la evaluación de los aprendizajes, en las que los docentes puedan abordar además de la competencia específica, aspectos de las competencias genéricas “conocimiento de los estudiantes”
- b) Perfeccionamiento en el área disciplinar originados desde :
- a. Las facultades y desde las escuelas que permita la actualización en el avance del conocimiento disciplinar, en el área de las asignaturas que imparten, de manera que el nuevo conocimiento se refleje en el desarrollo de sus funciones y en especial en el aula, a través de curso de actualización disciplinar tipo diplomados, generados desde las facultades en conjunto con los colegios profesionales y centros de investigación relacionados.
 - b. La Vicerrectoría de Postgrado, a través del concurso de becas de estudio para la realización de magister nacionales e internacionales en el área disciplinar, que estén relacionados directamente con el área de desarrollo de la carrera en las que realizan docencia.
- c) Perfeccionamiento en investigación e innovación originados desde:
- a. Los centros de investigación existentes en la universidad, y de dependencia de las facultades, a través de la liberación de horas de uso exclusivo para el desarrollo de investigación e innovación académica en estos centros.
 - b. Desde Vicerrectoría de Postgrado.

- Observación del desempeño docente considerando perfil de competencias

Otra estrategia importante para focalizar la formación docente, y mejorar sustancialmente el proceso de enseñanza aprendizaje, es observar el desempeño del docente en el aula, a través de un proceso de evaluación en 360°, llamada también evaluación integral de desempeño, a través de instrumentos cuyo foco esté centrado en las competencias específicas y genéricas establecidas en este estudio, que considera evaluaciones provenientes de la:

- Autoevaluación del docente
- Supervisión de aula por pares y directivos de escuela
- Supervisión pedagógica por asesores pedagógicos
- Evaluación de estudiantes
- Evaluación de director de escuela
- Evaluación de coordinador nacional de la carrera

Los instrumentos de evaluación debieran medir aspectos metodológicos de las buenas prácticas, más allá del uso de herramientas técnicas o profesionales, que considere aspectos relacionadas con organización, orientación hacia los objetivos, uso de recursos metodológicos, focalización de estrategias evaluativas en función de los resultados de aprendizaje, tratamiento de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, uso de recursos didácticos, relaciones interpersonales con los estudiantes, manejo situaciones problemáticas de clima del aula. Además de elementos que coayudan a la labor docente como deberes, derechos, misión, visión, proyecto educativo, entre otros.

El trabajo colegiado de las diferentes direcciones, facultades y escuelas de la universidad que, directa o indirectamente, se encuentran vinculadas con la función de docencia, será la clave del éxito en el desarrollo de las competencias del docente universitario en la institución.

Esta investigación, tiene las limitaciones de haber sido abordada desde un consolidado de docentes que representan a las 14 sedes que tiene la Universidad Santo Tomas a lo largo de Chile, y por lo tanto, no se pueden hacer extensivos los resultados de esta investigación al resto de los profesionales docentes que realizan clases en la institución, aún cuando sea una muestra representativa,

básicamente por la alta rotación que tiene los profesores de contrato a honorarios, que para este estudio representa el 50% de la muestra.

Al culminar este trabajo se puede señalar que se dejan espacios abiertos para profundizar, no solo desde en la definición de un perfil, sino para investigar otros aspectos como determinar los niveles de desarrollo de los docentes, en relación al dominio del conjunto de competencias, así como para determinar y definir, considerando el dominio de las competencias definidas, si los profesores contratados quedan categorizados como profesores noveles, competentes o profesores expertos para asumir un modelo de formación competencial centrado en el estudiante y su aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFÍA

- Albert, G. M. J. (2009). *La investigación Educativa. Claves Teóricas*. Madrid: Mc Graw-Hill.
- Bisquerra, R. (Coord) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Bolivar, C. (2002). *Más allá de la Formación: El desarrollo de Competencias*. Recuperado el 27 de agosto 2013 disponible en <http://www.redescepalcala.org/inspector/Documentos%20y%20libros/Competencias/El%20desarrollo%20de%20competencias.pdf>
- Brunner, J. (2005). *Las Nuevas Tendencias de la Evaluación y de la Acreditación en América Latina y el Caribe* CONEAU – UNESCO – IESALC. Buenos Aires: UNESCO.
- Brunner, J. J. (2006). *Calidad de la Educación: Claves para el Debate*. Santiago de Chile: RIL® editores.
- Brunner, J. J. (2011). (Coord). *Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2011*. Santiago de Chile: RIL® editores.
- Bunk, G. P. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y el perfeccionamiento profesionales en la RFA. *Revista Europea de Formación Profesional*, 1 (1), 8-14.
- Buzu, Z. y Canto, J. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2 (2), 87-97.
- Centro Interuniversitario de Desarrollo-CINDA. (2007). *Educación Superior en Iberoamérica Informe*. Santiago de Chile: RIL® Editores.
- CINDA. (2006). *Currículo universitario basado en competencias*. Santiago de Chile: Alfabetas Artes Gráficas.
- CINDA. (2007). *Acreditación y dirección estratégica para la calidad en universidades*. Santiago de Chile: Alfabetas Artes Gráficas.
- CINDA. (2008). *Evaluación del desempeño docente y calidad de la docencia universitaria*. Santiago de Chile: Alfabetas Artes Gráficas.
- CINDA. (2009). *Proyecto ALFA N°. DCI-ALA/2008/42 Aseguramiento de la Calidad: políticas públicas y gestión universitaria*. Recuperado el 20 de noviembre 2013, disponible en <http://chiloesuperior.ulagos.cl/index.php/lecturas/calidad/22-calidad5-1/file>
- CINDA. (2009). *Diseño curricular basado en competencias y aseguramiento de la calidad en Educación Superior*. Santiago de Chile: Alfabetas Artes Gráficas.

- Consejo Superior de Educación. (2008). La profesión académica. *Revista Calidad de la Educación*, 28. Santiago de Chile: Publicaciones CSE
- Corvalan, O. D; Donoso, S. y Rock J. A. (2007). *Nuevas tendencia curriculares de la educación superior en Europa y los Estados Unidos*. Talca, Chile: Editorial Universidad de Talca,
- Corvalán, O. y Hawes, G. (2005). Aplicación del enfoque de competencias en la construcción curricular de la Universidad de Talca, Chile. *Revista Iberoamericana de Educacion*, 40 (1), 2-16
- Czar, M. T. y Pizarro, A. (2000). *La relación Pedagógica y los Procesos de Aprendizaje en la Universidad*. ICPC: UNT.
- De la Cruz, M. A. (2005). *Taller sobre el proceso de aprendizaje-enseñanza de competencia*. Zaragoza: ICE de la Universidad de Zaragoza.
- De Landsheere, G. (1998). *La investigación educativa en el mundo*. México: FCE.
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un Tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid : Editorial Santillana/UNESCO,
- Del Canto, R., Gallego, I., Hidalgo, R., López, J., López J., Mora, J. et al, (2007). *El nuevo rol del profesorado en el EEES: un caso concreto. Ponencia presentada en las IV Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria*. UEM. Recuperado el 20 de noviembre de 2013, disponible en <http://epsc.upc.edu/projectes/usuaris/miguel.valero/materiales/docencia/articulos/JIU2007.pdf>
- Echeverría, B. (2001). Configuración actual de la profesionalidad. *Letras de Deusto*, 91 (31), 35-55.
- Echeverría, B. (2002). Gestión de la competencia de acción profesional. *Revista de Investigación Educativa*, 20 (1), 7-43
- Encuentro Internacional de Rectores (2005). La universidad Iberoamericana en la sociedad del conocimiento, Sevilla, 19-20 de mayo de 2005. Recuperado el 20 de julio 2014, disponible en <http://encuentro2005.universia.net/>
- Escanero J.F.; Soria.M.; Lafuente J. V. y Ezquerro L. (2007). *Formular y evaluar competencias Guía 4*. Zaragoza, España: Prensa Universitaria
- Etcheverry, G. (2010) ¿Es universitaria la formación del docente universitario? [versión electrónica]. *Revista Educación Médica Permanente*, 2 (1), 80-83

- Fernandez, A. (2005) Nuevas metodologías docentes. Recuperado el 22 de junio 2014, disponible en http://www.usal.es/~ofeees/NUEVAS_METODOLOGIAS/nuevas_metodologias_docentes.doc
- Fraile, A. (2006). Cambios en el aula universitaria ante los nuevos retos europeos. *Tándem, Didáctica de la Educación Física*, 20, 57-22.
- Fundación Telefónica, (2008). *Libro blanco de la universidad digital 2010* S.A. Barcelona: Editorial Ariel.
- Gibbons, M. (1998). *Pertinencia de la educación superior en el siglo XXI*. Documento presentado como una contribución a la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO, en 1998. Recuperado el 12 de noviembre 2014, disponible en <http://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2013/ADOLFO%20STUBRIN/BIBLIOGRAF%C3%8DA%202013/Lectura%205.%20Pertinencia%20de%20la%20educacion%20superior%20en%20el%20siglo%20XXI.pdf>
- Gines, J. (2004). La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento. Calidad y Acreditación Universitaria. *Revista Ibero Americana de Educación*, 35, 13-37.
- Gómez, S. (2002). Orientación del Currículum en los estudios de Pregrado de la Universidad de Chile. *Revista Calidad en la Educación*, 17, 23-36.
- Gonczi, A. (1996). Instrumentación de la educación basada en competencias. Perspectivas teóricas y prácticas en Australia. En Argüelles, A. (comp.), *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*. México: Limusa-sep-cnccl-conalep.
- González, L.E. y López, L. (2004). Competencias profesionales y sociedad del conocimiento. En CINDA, *Competencias de egresados universitarios* (pp 249-261). Santiago de Chile: Alfabetas Artes Gráficas
- Hernández Sampieri, R. (2003). Metodología de la *investigación*. México: Mc Graw Hill.
- II Encuentro Internacional de Rectores Universia Guadalajara (2010). Por un espacio Iberoamericano del conocimientos socialmente responsable [versión electrónica]. *Revista Iberoamericana de Educacion Superior* 2 (1), 124-131.
- Imbernón, F. (2000). Un nuevo profesorado para una nueva Universidad ¿conciencia o presión? en la formación del profesorado universitario. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, 37- 46.
- Délors. J (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana ediciones Unesco.

- Irigoín, M. (2005) *Desafíos de la Formación por competencias en la Educación Superior. Documento presentado en Primer Encuentro Internacional de Educación Superior: Formación por competencias*. Recuperado el 20 de agosto 2013, disponible en http://www.aspefam.org.pe/intranet/CEDOSA/desafios_formacion_competencias.pdf
- Jaramillo, I. (2003). Agenda de Políticas de Internacionalización. Hacia una internacionalización de la universidad con sentido propio. En *Temas de Discusión Tratados por el Consejo Académico. Universidad del Valle. Colombia*. Recuperado el 1 de Octubre del 2007, disponible en <http://secretariageneral.univalle.edu.co/consejo-academico/temasdediscusion/2003/index>
- Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montréal: Guérin.
- Laviña, J., Mengua, L. (2010). *Libro Blanco de la Universidad Digital 2010, Colección Fundación Telefónica*. Recuperado el 20 de noviembre 2014, disponible en <http://www.uab.cat/Document/750/737/LibroBlancoUniDigital2010.pdf>
- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gedisa.
- Mella, E. (2003) La educación en la sociedad del conocimiento y del riesgo. *Revista Enfoques educativos*, 5 (1), 107-114
- Mas .O (2011) El profesor universitario: sus competencias y formación. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado* 15 (3), 195-211.
- Mateo, J y Martínez, F. (2006) *Más allá de la medición y la evaluación educativa* Madrid: Ed. La Muralla.
- Meller, A., Meller, P. (2007). *Los Dilemas de la Educación Superior*. Santiago de Chile: Aguilar Chilena de Ediciones.
- Mertens, L. (1997). *Competencia Laboral: sistema, surgimiento y modelos*. CINTERFOR/ OIT.
- Muga, A. (2010). *II Encuentro Internacional de Rectores Universia Guadalajara. Por un espacio Iberoamericano del conocimiento socialmente responsable*. Recuperado el 25 de junio de 2011 disponible en <http://encuentroguadalajara2010.universia.net/images/pdf/LibroIIEncuentro.pdf>
- Nogueira, M.; Rivera, M. y Blanco, F. (2003). *Desarrollo de competencias para la gestión docente en la educación médica superior*. Recuperado el 20 de junio 2013 disponible en http://bvs.sld.cu/revistas/ems/vol17_3_03/ems04303.htm
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) (2010). *Metas Educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Recuperado el 20 de junio 2014, disponible en <http://www.oei.es/metas2021.pdf>

- Pantoja, A. (coord.) (2009). *Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación*. Madrid: Editorial EOS.
- Pardo, A. y Forero, F. (1999). *Concepciones y prácticas en la pedagogía universitaria contemporánea, Mejorar la docencia II*. Bogotá: Ed. Universidad Pedagógica Nacional Colombia.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Quezada, D. (2014). *Aseguramiento de la calidad en educación superior: Guía para la instauración de una estrategia de control y aseguramiento continuo de la calidad en procesos de formación*. Recuperado el 25 de noviembre 2014, disponible en http://www.academia.edu/8049007/Aseguramiento_de_la_Calidad_en_la_Educaci%C3%B3n_Superior
- Ríos, J. M. (2010). Una sociedad compleja y comunicada. La web 2.0 como herramienta de innovación. En Palmero, J. y Sánchez, J. (coords.) *Investigaciones sobre buenas prácticas con tecnologías de la información y la comunicación* (pp.1-8). Málaga: Ediciones Aljibe S.L
- Rios, J.M. y Gomez, E. R. (2011). Innovación en un mundo globalizado: dos casos. En Hernández, R; Padilla, S. y Arancibia, M. (coords.) *Educación Superior. Innovación e Internacionalización. Ensayos, proyectos y experiencias* (pp. 211-248). Guadalajara (México): Universidad de Guadalajara y Universidad Austral de Chile.
- Riveros, L. (2004). La universidad en el siglo XXI. Estado, Gobierno, Gestión Pública. *Revista chilena de Administración Pública*, 2 (62), 8 – 14.
- Rodríguez, N. (1999). *La medición de las competencias*. Recuperado el 22 de noviembre de 2013, disponible en <http://www.psycoconsult.com/getattachment/963144e9-90d5-4d07-9c47-dbd2311923f0b/La-Medicion-de-las-Competencias.aspx>
- Rodríguez, M.L. (2006). *Evaluación, balance y Formación de Competencias Laborales Transversales. Propuestas para mejorar la calidad en la formación y en el mundo de trabajo*. Barcelona: Laertes.
- Rué, J. (2008). Formar en competencias en la universidad: entre la relevancia y la banalidad. [Versión electrónica] *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, 6 (1), 1-19.
- Salazar, S. (2006). Hacia una caracterización del docente universitario “excelente”: Una revisión a los aportes de la investigación sobre el desempeño del docente universitario. *Revista Educación*, 30 (1), 31-49.

- Saravia, M. (2011). *Calidad del profesorado: un modelo de competencias académicas. Cuadernos de docencia universitaria 20*. Barcelona: Editorial Octaedro.
- Tardif, M. y Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Tejada, J. (2009). Competencias docentes. *Revista de Curriculum y formación del profesorado* 13 (2), 1-16.
- Torra, I.; De Corral, I.; Pérez, M. J.; Triadó, X.; Pagès, T.; Valderrama, E. et al (2012). Identificación de competencias docentes que orienten el desarrollo de planes de formación dirigidos a profesorado universitario. *Revista de Docencia Universitaria* 10 (2), 21-56.
- Tuning (2003) "*Tuning Educational Structures in Europe*". *Informe final. Proyecto Piloto-Fase 1*. Universidad de Deusto. Bilbao.
- UNESCO (1998). *Conferencia Mundial sobre Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción*. Recuperado el 14 de diciembre de 2013, disponible en http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
- UNESCO (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. Paris: UNESCO
- UNESCO (2009). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior - 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. Recuperado el 25 agosto de 2014, disponible en http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf
- Villa, A. (2007). Identificación de competencias en la experiencia de la Universidad de Deusto. IX Seminario Internacional 2006. *Educación Superior: Nuevos currículos para los nuevos tiempos* (pp. 39-46). Santiago de Chile: CSE.
- Yániz, C. (2007). Las competencias en el currículo universitario: implicaciones para la formación del profesorado. *Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, 4 (2), 1-13
- Zabalza, M.A. (2002). *La enseñanza universitaria el escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea S.A.
- Zabalza, M.A. (2007). *Competencias docentes del profesorado universitario calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea S.A
- Zúñiga, M. (2007). Algunas consideraciones sobre aseguramiento de la calidad. En CINDA *Acreditación y dirección estratégica para la calidad en las universidades* (pp 65-74). Santiago de Chile: Alfabetas Artes Gráficas

ANEXOS

Anexo: Encuesta sobre “Competencias Docentes en Educación Superior”

Estimado Docente

Te invitamos a responder esta encuesta sobre Competencias Docentes en Educación Superior. Tus respuestas serán muy valiosas, ya que permitirán delimitar las competencias requeridas para realizar docencia en este nivel educativo, desde la opinión de uno de los actores relevantes de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

De antemano agradecemos tu tiempo y colaboración

Solicitamos que marques una de las opciones que a continuación se indican

I. Perfil del Encuestado

1. Sexo

- ☐ Femenino
- ☐ Masculino

2. Facultad a la que perteneces

- ☐ Ciencias Básicas
- ☐ Educación
- ☐ Salud
- ☐ Ciencias del Deporte
- ☐ Comunicación y Diseño
- ☐ Ciencias Sociales
- ☐ Derecho
- ☐ Ingeniería
- ☐ Veterinaria y Recursos Naturales
- ☐ Administración
- ☐ Formación General

3. Categoría profesional

- ☐ Planta
- ☐ Honorarios
- ☐ Otro (Por favor especifique)

4. Cargo

- ☐ Directivo Superior, Facultad o Área
- ☐ Directivo de Escuela / Carrera
- ☐ Docente de aula

5. Años de experiencia como docente de aula

- ☐ entre 1 a 5 años
- ☐ 6 a 10 años
- ☐ 11 a 15 años
- ☐ 16 a 20 años
- ☐ más de 20 años
- ☐ Sin experiencia

6. Años de experiencia en la Institución

- ☐ 1 a 5 años
- ☐ 6 a 10 años
- ☐ 11 a 15 años
- ☐ 16 a 20 años
- ☐ más de 20 años

7. Niveles en los que realiza docencia

- ☐ 1 año de carrera
- ☐ 2 año de carrera
- ☐ 3 año de carrera
- ☐ 4 año de carrera
- ☐ 5 año de carrera
- ☐ varios niveles
- ☐ no realiza docencia

8. Promedio de estudiantes que atiende en el semestre

- ☐ Menos de 60
- ☐ entre 61 y 100

- ☐ entre 101 y 150
- ☐ entre 151 y 200
- ☐ más de 200
- ☐ no realiza docencia

9. Capacitación en el área de educación.

- ☐ Cursos
- ☐ Diplomados
- ☐ Magister
- ☐ sin capacitación o perfeccionamiento

II. Construcción del Perfil Docente Universitario.

Utilizando la siguiente Matriz de valoración, seleccione un valor de 1 a 5 para cada uno de los indicadores expuestos.

Para el nivel de IMORTANCIA, asigne valor a cada uno de los indicadores, según su opinión, y NO según la percepción del entorno académico. Para el nivel de DOMINIO, asigne valor según el nivel de preparación que Usted asume tener respecto del indicador consultado.

Matriz de valoración		
Valoración	Nivel de importancia	Nivel dominio
	Descripción	Descripción
5	El indicador evaluado es considerado, por usted como muy importante y fundamental en la constitución de un perfil docente universitario	El indicador evaluado es altamente dominado por usted, lo que asegura, sin lugar a dudas, un desempeño docente de excelencia y calidad , tanto para el desarrollo y los requerimientos de la(s) asignatura(s) que dicta
4	El indicador evaluado es considerado por usted como importante en la constitución un perfil docente universitario.	El indicador evaluado es dominado por usted, lo que asegura un buen desempeño docente para el desarrollo y los requerimientos de la(s) asignatura(s) que dicta
3	El indicador evaluado es considerado por usted, de mediana importancia en la constitución de un perfil docente universitario	El indicador evaluado es medianamente dominado por usted, lo que determinaría un desempeño docente suficiente para los requerimientos de la(s) asignatura(s) que dicta.
2	El indicador evaluado es considerado por usted, de baja importancia en la constitución de un perfil docente universitario	El indicador evaluado es poco dominado por usted, lo que determinaría un desempeño docente limitado para el desarrollo y los requerimientos de la(s) asignatura(s) que dicta
1	El indicador evaluado es considerado por usted de sin importancia en la constitución de un perfil docente universitario	El indicador evaluado no es dominado por usted lo determinaría un desempeño docente insuficiente y muy limitado para el desarrollo y los requerimientos de la(s) asignatura(s) que dicta y para la carrera

10. **Área de Planificación:** supone el desempeño de planificar el proceso de enseñanza aprendizaje considerando el contexto y el modelo pedagógico institucional.

	IMPORTANCIA	DOMINIO
* Apropiarse de los objetivos del programa de asignatura	<input type="text"/>	<input type="text"/>
* Utilización del programa de asignatura como instrumento de trabajo	<input type="text"/>	<input type="text"/>
* Selección de los contenidos de la asignatura, según su relevancia	<input type="text"/>	<input type="text"/>
* Organización y secuenciación de los contenidos de manera didáctica	<input type="text"/>	<input type="text"/>
* Selección de estrategias de enseñanza, según la naturaleza del contenido (conceptual, procedimental , actitudinal)	<input type="text"/>	<input type="text"/>
* Selección de estrategias de aprendizaje, según la naturaleza del contenido	<input type="text"/>	<input type="text"/>
* Organización de los procesos didácticos para desarrollar ambientes de aprendizaje	<input type="text"/>	<input type="text"/>
* Lograr coherencia entre los resultados de aprendizajes (objetivos) y actividades didácticas	<input type="text"/>	<input type="text"/>
* Organización del tiempo de acuerdo a los resultados de aprendizaje a lograr(objetivos) y contenidos	<input type="text"/>	<input type="text"/>

11. **Área Metodología:** supone el conocimiento, la habilidad y destreza que debe tener el docente para determinar las estrategias evaluativas y recursos didácticos según los aprendizajes y las características de los estudiantes.

	IMPORTANCIA	DOMINIO
* Manejo de la Didáctica propia de la disciplina (contenidos) que enseña	<input type="text"/>	<input type="text"/>
* Utilización de una variedad de métodos de enseñanza	<input type="text"/>	<input type="text"/>
* Presentación o exposición de manera didáctica de un determinado contenido	<input type="text"/>	<input type="text"/>
* Establecer nexos entre el área disciplinaria y las demás áreas del conocimiento, a través de la interdisciplinariedad	<input type="text"/>	<input type="text"/>
* Establecer nexos entre el área disciplinaria y las demás áreas del conocimiento, a través de la transversalidad	<input type="text"/>	<input type="text"/>
* Uso de estrategias de enseñanza y aprendizaje en situaciones reales	<input type="text"/>	<input type="text"/>
* Utilización de estrategias docentes que promuevan la cognición y la metacognición	<input type="text"/>	<input type="text"/>
* Selección y utilización de recursos didácticos, según tipo de actividad planificada	<input type="text"/>	<input type="text"/>

* Elaboración de recursos didácticos, escritos, de acuerdo a la actividad planificada, para uso del docente	<input type="text"/>	<input type="text"/>
* Elaboración de recursos didácticos escritos, de acuerdo a la actividad planificada, para uso del estudiante	<input type="text"/>	<input type="text"/>
* Elaboración de recursos didácticos audiovisuales o informáticos de acuerdo a la actividad planificada, para uso del docente	<input type="text"/>	<input type="text"/>
* Elaboración de recursos didácticos audiovisuales o informáticos de acuerdo a la actividad planificada, para uso del estudiante	<input type="text"/>	<input type="text"/>

12. Área Evaluación: supone el conocimiento, la habilidad y destreza que debe tener el docente para determinarlas estrategias evaluativas, según los aprendizajes y las características de los estudiantes

	IMPORTANCIA	DOMINIO
* Comprensión del proceso de evaluación de los aprendizajes para la focalización de éste durante el proceso formativo	<input type="text"/>	<input type="text"/>
* Uso de las diferentes tipologías de evaluación de los aprendizajes.(según función, tiempo, agentes)	<input type="text"/>	<input type="text"/>
* Determinación de los procesos evaluativos en función de los tipos de aprendizajes a evaluar.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
* Monitoreo de los procesos de aprendizaje como herramienta de mejora.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
* Identificación de indicadores y evidencias para evaluar el aprendizaje de los estudiantes.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
* Determinación y elaboración de procedimientos e instrumentos de evaluación, de acuerdo al tipo de contenido, válidos y confiables	<input type="text"/>	<input type="text"/>
* Procesamiento de resultados de la evaluación de los aprendizaje	<input type="text"/>	<input type="text"/>
* Utilización de los resultados de la evaluación para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje	<input type="text"/>	<input type="text"/>

13. Área de Investigación e Innovación supone la demostración que se expresa en la actualización, investigación e innovación, tanto en el área disciplinar, propia de la profesión del docente, así como en el área de educación, que sean relevante para la docencia que realiza.

	IMPORTANCIA	DOMINIO
* Domino de los Contenidos conceptuales que enseña	<input type="text"/>	<input type="text"/>
* Domino de los Contenidos procedimentales (habilidades /destrezas/) que enseña	<input type="text"/>	<input type="text"/>

* Domino de los Contenidos actitudinales que enseña	<input type="text"/>	<input type="text"/>
* Actualización permanentemente de los distintos tipos de contenidos que enseña.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
* Dominio de los conocimientos para la inmediata aplicación en el campo profesional	<input type="text"/>	<input type="text"/>
* Investigación en el área de desempeño docente	<input type="text"/>	<input type="text"/>
* Diseño de procesos de innovación	<input type="text"/>	<input type="text"/>
* Desarrollo de procesos de innovación	<input type="text"/>	<input type="text"/>
* Evaluación de procesos de innovación	<input type="text"/>	<input type="text"/>
* Elaboración de material científico actual y relevante para la Docencia de su área de conocimiento.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
* Elaboración de material científico actual y relevante para el avance científico de su área de conocimiento	<input type="text"/>	<input type="text"/>
* Organización y gestión de eventos científico académicos	<input type="text"/>	<input type="text"/>

14. **Área de Tecnologías de la Información y Comunicaciones:** supone el desempeño que muestra el docente al gestionar y utilizar las TIC, tanto para el ejercicio de la tarea docente como en el desempeño personal y profesional.

	IMPORTANCIA	DOMINIO
* Conocimiento y manejo básico de hardware y software.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
* Uso de herramientas de productividad tales como procesador de texto, hoja de cálculo, presentador, e Internet	<input type="text"/>	<input type="text"/>
* Utilización de los sistemas de gestión de las bases de datos, que le permitan almacenar y acceder a los datos de forma rápida y estructurada.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
* Diseño y planificación de actividades pedagógicas con uso de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) para apoyar los procesos de enseñanza y aprendizaje	<input type="text"/>	<input type="text"/>

* Uso de las TIC en la preparación de material para apoyar sus clases con el fin de mejorar sus prácticas de enseñanza

--	--

* Selección, exploración y evaluación de recursos tecnológicos para incorporarlos en sus prácticas pedagógicas

--	--

* Utilización de las ayudas que aportan las TIC para el seguimiento y la evaluación de los estudiantes

--	--

* Evaluación de los resultados obtenidos en el diseño e implementación de actividades que usan tecnología.

--	--

* Uso de la tecnología para obtener y analizar datos, interpretar resultados y comunicar hallazgos con el fin de mejorar las prácticas educativas y el aprendizaje de los estudiantes.

--	--

* Manejo de plataformas e-learning en la actividad docente

--	--

15. **Área Conocimiento del estudiante:** supone para el docente el dominio tanto a nivel de conocimiento, habilidades, destrezas y actitudes, para detectar fortalezas y necesidades de los estudiantes, que le permita el diseño de acciones tutoriales que potencien los resultados de aprendizaje en los estudiantes.

IMPORTANCIA DOMINIO

* Manejo de estrategias de enseñanza para potenciar el aprendizaje, en el estudiante.

--	--

* Determinación de los conocimientos previos que poseen los estudiantes

--	--

* Reconocimiento de las diferencias individuales que presentan los estudiantes, para planificar el proceso de enseñanza

--	--

* Reconocimiento de los estilos cognitivos que utilizan los estudiantes

--	--

* Determinación de los estilos de aprendizajes que emplea los estudiantes para generar instancias de enseñanza acorde a ellos

--	--

* Informarse acerca de la situación socioafectiva de los estudiantes

--	--

* Manejo de estrategias para acercar la realidad social y profesional a los aprendizajes del alumnado

--	--

16. **Área Comunicación Efectiva;** supone para el docente la capacidad de comunicarse efectivamente, tanto en su rol como docente, como en su ámbito profesional.

IMPORTANCIA DOMINIO

* Manejo de estrategias para interactuar con los estudiantes de forma efectiva	<input type="text"/>	<input type="text"/>
* Saber cómo iniciar y construir una relación de confianza con los estudiantes	<input type="text"/>	<input type="text"/>
* Comunicarse en forma clara (terminología precisa, discurso, énfasis,) con los estudiantes	<input type="text"/>	<input type="text"/>
* Generación de instancias comunicativas con los estudiantes para el desarrollo de habilidades metacognitivas	<input type="text"/>	<input type="text"/>
* Fomento de la participación oral del alumnado en clase.	<input type="text"/>	<input type="text"/>

17. **Área Liderazgo y Creatividad:** supone para el docente la capacidad de generar y promover climas de colaboración y trabajo en equipo entre pares y estudiantes

	IMPORTANCIA	DOMINIO
* Promover de la colaboración y cooperación entre los estudiantes	<input type="text"/>	<input type="text"/>
* Fomento de la colaboración y cooperación entre los pares docentes	<input type="text"/>	<input type="text"/>
* Organización y gestión del trabajo de los estudiantes	<input type="text"/>	<input type="text"/>
* Manejo de estrategias de trabajo interdisciplinario y en equipo	<input type="text"/>	<input type="text"/>
* Gestión de grupos, para favorecer y generar dinámicas participativas y un ambiente de trabajo colaborativo, de respeto y de implicación.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
* Participación en la dinámica de las actividades académico-organizativa de la institución	<input type="text"/>	<input type="text"/>

18. **Área Relaciones Interpersonales y Resolución de Problemas:** supone la capacidad de establecer relaciones interpersonales armoniosas, no solo entre pares, sino que también entre los estudiantes, además de utilizar estrategias de resolución de conflictos para la solución de problemas.

	IMPORTANCIA	DOMINIO
* Manejo de distintos enfoques de resolución y tratamiento de conflictos	<input type="text"/>	<input type="text"/>
* Evaluación de la incidencia de la propia actuación como docente, en el aprendizaje de los estudiantes	<input type="text"/>	<input type="text"/>
* Saber escuchar y aceptar diferentes puntos de vistas	<input type="text"/>	<input type="text"/>
* Preparar al estudiante a comportarse éticamente en diferentes situaciones	<input type="text"/>	<input type="text"/>

* Identificar y manejar las resistencias personales de los estudiantes al cambio de estrategias de enseñanza y aprendizaje

Anexo Encuesta Actuación Docente

Para las siguientes preguntas, marque las opciones según se indica

1. ¿Por qué es Profesor Universitario? seleccione las dos alternativas que más lo representan

- ☐ Por realización personal, profesional o laboral
- ☐ Permite un constante perfeccionamiento y mejora profesional
- ☐ Permite aportar a la formación de los futuros profesionales
- ☐ Por la experiencia en el área de la docencia
- ☐ Por que se pueden provocar cambios en la sociedad
- ☐ Le acomoda realizar clases,
- ☐ Por vocación profesional
- ☐ Otro (Por favor especifique)_____

2. Para el tipo de docencia que le demanda la Institución ¿Cuáles son sus principales fortalezas? Tres principales

- ☐ Tener experiencia laboral
- ☐ Experiencia en el aula
- ☐ Saber organizar y planificar la docencia
- ☐ Capacidad de trabajar en la diversidad y en las particularidades,
- ☐ Capacidad de trabajar en equipo
- ☐ Responsabilidad y compromiso con el trabajo
- ☐ Capacidad de adaptación
- ☐ Perseverancia
- ☐ Actitud abierta.
- ☐ Capacidad de trabajar en lo diversidad
- ☐ Otro (Por favor especifique)_____

3. Para el tipo de docencia que le demanda la Institución ¿Cuáles son sus principales Debilidades?:Tres principales

- ☐ Falta de focalización pedagógica
- ☐ Falta de tiempo para perfeccionarse en el área de la docencia.
- ☐ Falta de manejo técnico respecto de las metodologías y currículo
- ☐ Falta de tiempo para la investigación,
- ☐ Adaptación a la Institución, incorporación a la cultura y estructura organizacional.
- ☐ La dificultad de manejar las Tics

- ☐ No tener un grado académico
- ☐ Otro (Por favor especifique)_____

4. ¿Qué aspectos pedagógicos o didácticos, que Usted antes de ingresar a la Institución no tenía bien desarrollados, y que la realización de clases le ha ayudado a fortalecer su desempeño como tal. Seleccione tres

- ☐ Fortalecimiento de la planificación de las tareas docentes.
- ☐ Mejora, en general, de la práctica docente
- ☐ Mejoró su capacidad de trabajar en grupo
- ☐ Fortaleció la tolerancia
- ☐ Mejoró el trato amable y respetuoso.
- ☐ Organización de las tareas docentes
- ☐ Capacidad de adaptación
- ☐ Mejoró el manejo de estrategias docentes
- ☐ Mejoró el manejo de las tecnologías de la Información y Comunicaciones
- ☐ Otro (Por favor especifique)_____

5. . Especifique los dos principales ámbitos en los que usted necesitaría formación

- ☐ Métodos de enseñanza
- ☐ Área de investigación docente.
- ☐ Estrategias de evaluación
- ☐ Idioma de inglés,
- ☐ Uso de las Tecnologías de la Información y Comunicaciones
- ☐ Sobre el rol del docente,
- ☐ Elaboración de recursos didácticos
- ☐ En relaciones humanas
- ☐ En trabajo interdisciplinario
- ☐ Comunicación efectiva
- ☐ Otro (Por favor especifique)_____

6. Especifique los dos principales ámbitos en los que usted NO estima necesidad de una formación externa, porque conoce y utiliza herramientas adecuadas para su autoformación permanente.

- ☐ No requiere formación externa en la especialidad de su profesión.
- ☐ no necesita de formación en estrategias de aprendizaje
- ☐ No necesita formación en proceso de evaluación
- ☐ No necesita formación en organización curricular.
- ☐ Siempre es necesaria la formación o perfeccionamiento.
- ☐ Psicología del adolescente y joven
- ☐ Transversalidad
- ☐ Manejo de Tecnologías de la Información y Comunicación
- ☐ Otro (Por favor especifique)_____

7. En caso de que la Institución ofreciese cursos de formación a su profesorado, ¿cuáles serían los contenidos de los cursos en los que estaría dispuesto a participar. Selecciones dos

- ☐ Proceso de enseñanza aprendizaje,
- ☐ Planificación didáctica,
- ☐ Métodos de enseñanza,
- ☐ Estrategias de aprendizaje,
- ☐ Evaluación
- ☐ Investigación pedagógica
- ☐ Métodos de investigación
- ☐ Trabajo en equipo
- ☐ Cursos de idiomas
- ☐ Tecnologías de la información y comunicaciones
- ☐ Otro (Por favor especifique)

8. Qué tipo de métodos /técnicas didácticas, utiliza usted con mayor frecuencia. Señale las tres más utilizadas

- ☐ Disertaciones grupales,
- ☐ Lluvia de ideas
- ☐ Juegos de roles
- ☐ Esquemas conceptuales
- ☐ Paneles
- ☐ Portafolios
- ☐ Revisión bibliográfica

- ☐ Organizadores gráficos
- ☐ Clases expositivas
- ☐ Pregunta respuesta
- ☐ Trabajo en equipo
- ☐ Foro
- ☐ Seminarios
- ☐ Método de proyecto
- ☐ Estudio de casos
- ☐ Aprendizaje basado en problemas
- ☐

9. ¿Qué tipos de Medios didácticos son los más utilizados por usted, tanto como profesor como para el alumno?.
marque los tres principales

- ☐ Presentaciones Power Point,
- ☐ Data show.
- ☐ Guías didácticas
- ☐ Internet
- ☐ Pizarra
- ☐ Diapositivas
- ☐ Radio
- ☐ TV
- ☐ Libros de texto
- ☐ Documentos escritos creados por usted
- ☐ Revistas/ diarios
- ☐ Paper
- ☐ Otro (Por favor especifique)_____

10. ¿cuáles de las siguientes Plataformas de e-Learning ha usado como PROFESOR (independiente si ha sido como apoyo a un curso presencial , semipresencial o 100% virtual) Marque las dos principales

- ☐ Moodle
☐ Claroline
☐ Dokeos
☐ WebCT
☐ Blackboard
☐ Sakai
☐ No ha usado
☐ Otro (Por favor especifique)

Anexo Analisis de Fiabilidad del Instrumento

Análisis de fiabilidad

Escala: Todas las Variables

Resumen del procesamiento de los casos			
		N	%
Casos	Válidos	714	99,0
	Excluidos ^a	7	1,0
	Total	721	100,0
a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.			

Estadísticos de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,837	9

Estadísticos de los elementos			
	Media	Desviación típica	N
Apropiarse de los objetivos del programa de asignatura - IMPORTANCIA	4,76	,533	714
Utilización del programa de asignatura como instrumento de trabajo - IMPORTANCIA	4,60	,610	714
Selección de los contenidos de la asignatura, según su relevancia - IMPORTANCIA	4,67	,574	714
Organización y secuenciación de los contenidos de manera didáctica - IMPORTANCIA	4,70	,569	714

Selección de estrategias de enseñanza, según la naturaleza del contenido (conceptual, procedimental , actitudinal) - IMPORTANCIA	4,69	,571	714
Selección de estrategias de aprendizaje, según la naturaleza del contenido - IMPORTANCIA	4,63	,617	714
Organización de los procesos didácticos para desarrollar ambientes de aprendizaje - IMPORTANCIA	4,54	,661	714
Lograr coherencia entre los resultados de aprendizajes (objetivos) y actividades didácticas - IMPORTANCIA	4,70	,536	714
Organización del tiempo de acuerdo a los resultados de aprendizaje a lograr(objetivos) y contenidos - IMPORTANCIA	4,59	,612	714

Estadísticos total-elemento				
	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Apropiarse de los objetivos del programa de asignatura - IMPORTANCIA	37,12	10,280	,472	,828
Utilización del programa de asignatura como instrumento de trabajo - IMPORTANCIA	37,28	10,094	,441	,832
Selección de los contenidos de la asignatura, según su relevancia - IMPORTANCIA	37,22	10,366	,400	,836
Organización y secuenciación de los contenidos de manera didáctica - IMPORTANCIA	37,18	9,890	,548	,820
Selección de estrategias de enseñanza, según la naturaleza del contenido (conceptual, procedimental , actitudinal) - IMPORTANCIA	37,19	9,601	,636	,811
Selección de estrategias de aprendizaje, según la naturaleza del contenido - IMPORTANCIA	37,25	9,387	,636	,810
Organización de los procesos didácticos para desarrollar ambientes de aprendizaje - IMPORTANCIA	37,34	9,237	,623	,811
Lograr coherencia entre los resultados de aprendizajes (objetivos) y actividades didácticas - IMPORTANCIA	37,18	9,775	,631	,812
Organización del tiempo de acuerdo a los resultados de aprendizaje a lograr(objetivos) y contenidos - IMPORTANCIA	37,29	9,711	,548	,820

Escala: Todas las Variables

Resumen del procesamiento de los casos			
		N	%
Casos	Válidos	711	98,6
	Excluidos ^a	10	1,4
	Total	721	100,0
a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.			

Estadísticos de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,896	12

Estadísticos de los elementos			
	Media	Desviación típica	N
Manejo de la Didáctica propia de la disciplina (contenidos) que enseña - IMPORTANCIA	4,77	,498	711
Utilización de una variedad de métodos de enseñanza - IMPORTANCIA	4,48	,679	711
Presentación o exposición de manera didáctica de un determinado contenido - IMPORTANCIA	4,62	,583	711
Establecer nexos entre el área disciplinaria y las demás áreas del conocimiento, a través de la interdisciplinariedad - IMPORTANCIA	4,57	,655	711
Establecer nexos entre el área disciplinaria y las demás áreas del conocimiento, a través de la transversalidad - IMPORTANCIA	4,51	,679	711
Uso de estrategias de enseñanza y aprendizaje en situaciones reales - IMPORTANCIA	4,73	,543	711
Utilización de estrategias docentes que promuevan la cognición y la metacognición - IMPORTANCIA	4,56	,649	711
Selección y utilización de recursos didácticos, según tipo de actividad planificada - IMPORTANCIA	4,54	,615	711
Elaboración de recursos didácticos, escritos, de acuerdo a la actividad planificada, para uso del docente - IMPORTANCIA	4,38	,740	711
Elaboración de recursos didácticos escritos, de acuerdo a la actividad planificada, para uso del estudiante - IMPORTANCIA	4,47	,685	711
Elaboración de recursos didácticos audiovisuales o informáticos de acuerdo a la actividad planificada, para uso del docente - IMPORTANCIA	4,37	,746	711
Elaboración de recursos didácticos audiovisuales o informáticos de acuerdo a la actividad planificada, para uso del estudiante - IMPORTANCIA	4,45	,730	711

Estadísticos total-elemento				
	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Manejo de la Didáctica propia de la disciplina (contenidos) que enseña - IMPORTANCIA	49,68	25,708	,561	,891
Utilización de una variedad de métodos de enseñanza - IMPORTANCIA	49,96	24,328	,596	,888
Presentación o exposición de manera didáctica de un determinado contenido - IMPORTANCIA	49,83	24,955	,599	,888
Establecer nexos entre el área disciplinaria y las demás áreas del conocimiento, a través de la interdisciplinariedad - IMPORTANCIA	49,88	24,682	,565	,890
Establecer nexos entre el área disciplinaria y las demás áreas del conocimiento, a través de la transversalidad - IMPORTANCIA	49,93	24,062	,640	,886
Uso de estrategias de enseñanza y aprendizaje en situaciones reales - IMPORTANCIA	49,71	25,604	,525	,892
Utilización de estrategias docentes que promuevan la cognición y la metacognición - IMPORTANCIA	49,89	24,410	,616	,887
Selección y utilización de recursos didácticos, según tipo de actividad planificada - IMPORTANCIA	49,90	24,192	,697	,883
Elaboración de recursos didácticos, escritos, de acuerdo a la actividad planificada, para uso del docente - IMPORTANCIA	50,07	23,360	,682	,884
Elaboración de recursos didácticos escritos, de acuerdo a la actividad planificada, para uso del estudiante - IMPORTANCIA	49,97	24,019	,640	,886
Elaboración de recursos didácticos audiovisuales o informáticos de acuerdo a la actividad planificada, para uso del docente - IMPORTANCIA	50,08	23,719	,621	,887
Elaboración de recursos didácticos audiovisuales o informáticos de acuerdo a la actividad planificada, para uso del estudiante - IMPORTANCIA	49,99	23,955	,602	,888

Escala: Todas las Variables

Resumen del procesamiento de los casos			
		N	%
Casos	Válidos	714	99,0
	Excluidos ^a	7	1,0
	Total	721	100,0
a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.			

Estadísticos de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,916	8

Estadísticos de los elementos			
	Media	Desviación típica	N
Comprensión del proceso de evaluación de los aprendizajes para la focalización de éste durante el proceso formativo - IMPORTANCIA	4,67	,570	714
Uso de las diferentes tipologías de evaluación de los aprendizajes.(según función, tiempo, agentes) - IMPORTANCIA	4,48	,691	714
Determinación de los procesos evaluativos en función de los tipos de aprendizajes a evaluar. - IMPORTANCIA	4,54	,680	714
Monitoreo de los procesos de aprendizaje como herramienta de mejora. - IMPORTANCIA	4,59	,639	714
Identificación de indicadores y evidencias para evaluar el aprendizaje de los estudiantes. - IMPORTANCIA	4,50	,721	714
Determinación y elaboración de procedimientos e instrumentos de evaluación, de acuerdo al tipo de contenido, válidos y confiables - IMPORTANCIA	4,56	,732	714
Procesamiento de resultados de la evaluación de los aprendizaje - IMPORTANCIA	4,46	,739	714
Utilización de los resultados de la evaluación para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje - IMPORTANCIA	4,62	,678	714

Estadísticos total-elemento				
	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Comprensión del proceso de evaluación de los aprendizajes para la focalización de éste durante el proceso formativo - IMPORTANCIA	31,76	15,763	,592	,914
Uso de las diferentes tipologías de evaluación de los aprendizajes.(según función, tiempo, agentes) - IMPORTANCIA	31,95	14,439	,733	,904
Determinación de los procesos evaluativos en función de los tipos de aprendizajes a evaluar. - IMPORTANCIA	31,89	14,453	,746	,903
Monitoreo de los procesos de aprendizaje como herramienta de mejora. - IMPORTANCIA	31,84	14,908	,699	,907
Identificación de indicadores y evidencias para evaluar el aprendizaje de los estudiantes. - IMPORTANCIA	31,93	14,168	,752	,902
Determinación y elaboración de procedimientos e instrumentos de evaluación, de acuerdo al tipo de contenido, válidos y confiables - IMPORTANCIA	31,87	13,940	,786	,899
Procesamiento de resultados de la evaluación de los aprendizaje - IMPORTANCIA	31,97	13,928	,778	,900
Utilización de los resultados de la evaluación para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje - IMPORTANCIA	31,81	14,737	,686	,908

Escala: Todas las Variables

Resumen del procesamiento de los casos			
		N	%
Casos	Válidos	713	98,9
	Excluidos ^a	8	1,1
	Total	721	100,0
a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.			

Estadísticos de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,894	12

Estadísticos de los elementos			
	Media	Desviación típica	N
Domino de los Contenidos conceptuales que enseña - IMPORTANCIA	4,81	,516	713
Domino de los Contenidos procedimentales (habilidades /destrezas/) que enseña - IMPORTANCIA	4,73	,593	713
Domino de los Contenidos actitudinales que enseña - IMPORTANCIA	4,71	,578	713
Actualización permanentemente de los distintos tipos de contenidos que enseña. - IMPORTANCIA	4,78	1,165	713
Dominio de los conocimientos para la inmediata aplicación en el campo profesional - IMPORTANCIA	4,63	,641	713
Investigación en el área de desempeño docente - IMPORTANCIA	4,28	,820	713
Diseño de procesos de innovación - IMPORTANCIA	4,18	,884	713
Desarrollo de procesos de innovación - IMPORTANCIA	4,19	,888	713
Evaluación de procesos de innovación - IMPORTANCIA	4,15	,864	713
Elaboración de material científico actual y relevante para la Docencia de su área de conocimiento. - IMPORTANCIA	4,26	,894	713
Elaboración de material científico actual y relevante para el avance científico de su área de conocimiento - IMPORTANCIA	4,20	,943	713
Organización y gestión de eventos científico académicos - IMPORTANCIA	4,09	1,009	713

Estadísticos total-elemento				
	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Domino de los Contenidos conceptuales que enseña - IMPORTANCIA	48,20	43,353	,455	,893
Domino de los Contenidos procedimentales (habilidades /destrezas/) que enseña - IMPORTANCIA	48,28	41,976	,570	,889
Domino de los Contenidos actitudinales que enseña - IMPORTANCIA	48,30	42,207	,555	,889
Actualización permanentemente de los distintos tipos de contenidos que enseña. - IMPORTANCIA	48,23	41,550	,253	,913
Dominio de los conocimientos para la inmediata aplicación en el campo profesional - IMPORTANCIA	48,38	41,857	,536	,890
Investigación en el área de desempeño docente - IMPORTANCIA	48,74	38,666	,723	,880
Diseño de procesos de innovación - IMPORTANCIA	48,83	37,521	,776	,876
Desarrollo de procesos de innovación - IMPORTANCIA	48,82	37,602	,763	,877
Evaluación de procesos de innovación - IMPORTANCIA	48,87	37,406	,810	,874
Elaboración de material científico actual y relevante para la Docencia de su área de conocimiento. - IMPORTANCIA	48,75	38,218	,696	,881
Elaboración de material científico actual y relevante para el avance científico de su área de conocimiento - IMPORTANCIA	48,81	37,446	,726	,879
Organización y gestión de eventos científico académicos - IMPORTANCIA	48,92	37,708	,644	,884

Escala: Todas las Variables

Resumen del procesamiento de los casos			
		N	%
Casos	Válidos	713	98,9
	Excluidos ^a	8	1,1
	Total	721	100,0
a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.			

Estadísticos de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,933	10

Estadísticos de los elementos			
	Media	Desviación típica	N
Conocimiento y manejo básico de hardware y software. - IMPORTANCIA	4,48	,746	713
Uso de herramientas de productividad tales como procesador de texto, hoja de cálculo, presentador, e Internet - IMPORTANCIA	4,52	,715	713
Utilización de los sistemas de gestión de las bases de datos, que le permitan almacenar y acceder a los datos de forma rápida y estructurada. - IMPORTANCIA	4,42	,771	713
Diseño y planificación de actividades pedagógicas con uso de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) para apoyar los procesos de enseñanza y aprendizaje - IMPORTANCIA	4,39	,753	713
Uso de las TIC en la preparación de material para apoyar sus clases con el fin de mejorar sus prácticas de enseñanza - IMPORTANCIA	4,31	,821	713
Selección, exploración y evaluación de recursos tecnológicos para incorporarlos en sus prácticas pedagógicas - IMPORTANCIA	4,27	,864	713
Utilización de las ayudas que aportan las TIC para el seguimiento y la evaluación de los estudiantes - IMPORTANCIA	4,21	,884	713
Evaluación de los resultados obtenidos en el diseño e implementación de actividades que usan tecnología. - IMPORTANCIA	4,19	,868	713
Uso de la tecnología para obtener y analizar datos, interpretar resultados y comunicar hallazgos con el fin de mejorar las prácticas educativas y el aprendizaje de los estudiantes. - IMPORTANCIA	4,27	,864	713
Manejo de plataformas e-learning en la actividad docente - IMPORTANCIA	4,21	,936	713

Estadísticos total-elemento				
	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Conocimiento y manejo básico de hardware y software. - IMPORTANCIA	38,78	36,196	,638	,931
Uso de herramientas de productividad tales como procesador de texto, hoja de cálculo, presentador, e Internet - IMPORTANCIA	38,75	36,366	,650	,930
Utilización de los sistemas de gestión de las bases de datos, que le permitan almacenar y acceder a los datos de forma rápida y estructurada. - IMPORTANCIA	38,84	35,674	,674	,929
Diseño y planificación de actividades pedagógicas con uso de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) para apoyar los procesos de enseñanza y aprendizaje - IMPORTANCIA	38,87	35,110	,762	,925
Uso de las TIC en la preparación de material para apoyar sus clases con el fin de mejorar sus prácticas de enseñanza - IMPORTANCIA	38,96	34,214	,790	,923
Selección, exploración y evaluación de recursos tecnológicos para incorporarlos en sus prácticas pedagógicas - IMPORTANCIA	38,99	33,859	,783	,924
Utilización de las ayudas que aportan las TIC para el seguimiento y la evaluación de los estudiantes - IMPORTANCIA	39,05	33,550	,796	,923
Evaluación de los resultados obtenidos en el diseño e implementación de actividades que usan tecnología. - IMPORTANCIA	39,08	33,512	,818	,922
Uso de la tecnología para obtener y analizar datos, interpretar resultados y comunicar hallazgos con el fin de mejorar las prácticas educativas y el aprendizaje de los estudiantes. - IMPORTANCIA	39,00	33,833	,787	,923
Manejo de plataformas e-learning en la actividad docente - IMPORTANCIA	39,06	34,340	,663	,931

Escala: Todas las Variables

Resumen del procesamiento de los casos			
		N	%
Casos	Válidos	713	98,9
	Excluidos ^a	8	1,1
	Total	721	100,0
a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.			

Estadísticos de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,910	7

Estadísticos de los elementos			
	Media	Desviación típica	N
Manejo de estrategias de enseñanza para potenciar el aprendizaje, en el estudiantes. - IMPORTANCIA	4,62	,678	713
Determinación de los conocimientos previos que poseen los estudiantes - IMPORTANCIA	4,52	,731	713
Reconocimiento de las diferencias individuales que presentan los estudiantes, para planificar el proceso de enseñanza - IMPORTANCIA	4,42	,836	713
Reconocimiento de los estilos cognitivos que utilizan los estudiantes - IMPORTANCIA	4,43	,756	713
Determinación de los estilos de aprendizajes que emplea los estudiantes para generar instancias de enseñanza acorde a ellos - IMPORTANCIA	4,42	,784	713
Informarse acerca de la situación socioafectiva de los estudiantes - IMPORTANCIA	4,21	,875	713
Manejo de estrategias para acercar la realidad social y profesional a los aprendizajes del alumnado - IMPORTANCIA	4,51	,727	713

Estadísticos total-elemento				
	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Manejo de estrategias de enseñanza para potenciar el aprendizaje, en el estudiantes. - IMPORTANCIA	26,51	15,273	,615	,908
Determinación de los conocimientos previos que poseen los estudiantes - IMPORTANCIA	26,61	14,354	,742	,896
Reconocimiento de las diferencias individuales que presentan los estudiantes, para planificar el proceso de enseñanza - IMPORTANCIA	26,71	13,553	,771	,892

Reconocimiento de los estilos cognitivos que utilizan los estudiantes - IMPORTANCIA	26,70	13,977	,787	,891
Determinación de los estilos de aprendizajes que emplea los estudiantes para generar instancias de enseñanza acorde a ellos - IMPORTANCIA	26,71	13,808	,785	,891
Informarse acerca de la situación socioafectiva de los estudiantes - IMPORTANCIA	26,92	13,698	,699	,902
Manejo de estrategias para acercar la realidad social y profesional a los aprendizajes del alumnado - IMPORTANCIA	26,61	14,482	,720	,898

Escala: Todas las Variables

Resumen del procesamiento de los casos			
		N	%
Casos	Válidos	713	98,9
	Excluidos ^a	8	1,1
	Total	721	100,0
a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.			

Estadísticos de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,888	5

Estadísticos de los elementos			
	Media	Desviación típica	N
Manejo de estrategias para interactuar con los estudiantes de forma efectiva - IMPORTANCIA	4,64	,660	713
Saber cómo iniciar y construir una relación de confianza con los estudiantes - IMPORTANCIA	4,63	,651	713
Comunicarse en forma clara (terminología precisa, discurso, énfasis,) con los estudiantes - IMPORTANCIA	4,69	,639	713
Generación de instancias comunicativas con los estudiantes para el desarrollo de habilidades metacognitivas - IMPORTANCIA	4,62	,633	713
Fomento de la participación oral del alumnado en clase. - IMPORTANCIA	4,73	,556	713

Estadísticos total-elemento				
	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Manejo de estrategias para interactuar con los estudiantes de forma efectiva - IMPORTANCIA	18,68	4,239	,793	,848
Saber cómo iniciar y construir una relación de confianza con los estudiantes - IMPORTANCIA	18,69	4,389	,738	,862
Comunicarse en forma clara (terminología precisa, discurso, énfasis,) con los estudiantes - IMPORTANCIA	18,63	4,433	,738	,861
Generación de instancias comunicativas con los estudiantes para el desarrollo de habilidades metacognitivas - IMPORTANCIA	18,70	4,445	,742	,861
Fomento de la participación oral del alumnado en clase. - IMPORTANCIA	18,59	4,951	,634	,884

Escala: Todas las Variables

Resumen del procesamiento de los casos			
		N	%
Casos	Válidos	713	98,9
	Excluidos ^a	8	1,1
	Total	721	100,0
a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.			

Estadísticos de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,908	6

Estadísticos de los elementos			
	Media	Desviación típica	N
Promover de la colaboración y cooperación entre los estudiantes - IMPORTANCIA	4,63	,642	713
Fomento de la colaboración y cooperación entre los pares docentes - IMPORTANCIA	4,56	,719	713
Organización y gestión del trabajo de los estudiantes - IMPORTANCIA	4,45	,761	713
Manejo de estrategias de trabajo interdisciplinario y en equipo - IMPORTANCIA	4,53	,701	713
Gestión de grupos, para favorecer y generar dinámicas participativas y un ambiente de trabajo colaborativo, de respeto y de implicación. - IMPORTANCIA	4,58	,707	713
Participación en la dinámica de las actividades académico-organizativa de la institución - IMPORTANCIA	4,37	,823	713

Estadísticos total-elemento				
	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Promover de la colaboración y cooperación entre los estudiantes - IMPORTANCIA	22,49	9,792	,710	,897
Fomento de la colaboración y cooperación entre los pares docentes - IMPORTANCIA	22,56	9,331	,730	,894
Organización y gestión del trabajo de los estudiantes - IMPORTANCIA	22,66	8,968	,769	,888
Manejo de estrategias de trabajo interdisciplinario y en equipo - IMPORTANCIA	22,58	9,165	,801	,884
Gestión de grupos, para favorecer y generar dinámicas participativas y un ambiente de trabajo colaborativo, de respeto y de implicación. IMPORTANCIA	22,54	9,190	,785	,886
Participación en la dinámica de las actividades académico-organizativa de la institución - IMPORTANCIA	22,74	8,946	,697	,901

Escala: Todas las Variables

Resumen del procesamiento de los casos			
		N	%
Casos	Válidos	714	99,0
	Excluidos ^a	7	1,0
	Total	721	100,0
a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.			

Estadísticos de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,869	5

Estadísticos de los elementos			
	Media	Desviación típica	N
Manejo de distintos enfoques de resolución y tratamiento de conflictos - IMPORTANCIA	4,49	,701	714
Evaluación de la incidencia de la propia actuación como docente, en el aprendizaje de los estudiantes - IMPORTANCIA	4,59	,650	714
Saber escuchar y aceptar diferentes puntos de vistas - IMPORTANCIA	4,73	,573	714
Preparar al estudiante a comportarse éticamente en diferentes situaciones - IMPORTANCIA	4,73	,587	714
Identificar y manejar las resistencias personales de los estudiantes al cambio de estrategias de enseñanza y aprendizaje - IMPORTANCIA	4,56	,670	714

Estadísticos total-elemento				
	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Manejo de distintos enfoques de resolución y tratamiento de conflictos - IMPORTANCIA	18,61	4,267	,666	,851
Evaluación de la incidencia de la propia actuación como docente, en el aprendizaje de los estudiantes - IMPORTANCIA	18,51	4,346	,708	,838
Saber escuchar y aceptar diferentes puntos de vistas - IMPORTANCIA	18,37	4,592	,719	,838
Preparar al estudiante a comportarse éticamente en diferentes situaciones - IMPORTANCIA	18,37	4,555	,714	,838
Identificar y manejar las resistencias personales de los estudiantes al cambio de estrategias de enseñanza y aprendizaje - IMPORTANCIA	18,54	4,338	,680	,846

Anexo Tablas Estadísticas

Variable: facultad a la que perteneces

- Ámbito Importancia

Tabla de ANOVA							
			Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
TC1I * Facultad o Área a la que pertenece	Inter- grupos	(Combinadas)	5,275	8	,659	4,396	,000
	Intra-grupos		105,742	705	,150		
	Total		111,016	713			
TC2I * Facultad o Área a la que pertenece	Inter- grupos	(Combinadas)	5,229	8	,654	3,326	,001
	Intra-grupos		138,546	705	,197		
	Total		143,775	713			
TC3I * Facultad o Área a la que pertenece	Inter- grupos	(Combinadas)	5,078	8	,635	2,205	,025
	Intra-grupos		202,921	705	,288		
	Total		207,999	713			
TC4I * Facultad o Área a la que pertenece	Inter- grupos	(Combinadas)	3,890	8	,486	1,524	,145
	Intra-grupos		224,933	705	,319		
	Total		228,823	713			
TC5I * Facultad o Área a la que pertenece	Inter- grupos	(Combinadas)	12,413	8	1,552	3,749	,000
	Intra-grupos		291,808	705	,414		
	Total		304,221	713			
TC6I * Facultad o Área a la que pertenece	Inter- grupos	(Combinadas)	7,106	8	,888	2,291	,020
	Intra-grupos		273,293	705	,388		
	Total		280,399	713			
TC7I * Facultad o Área a la que pertenece	Inter- grupos	(Combinadas)	,767	8	,096	,339	,951
	Intra-grupos		199,451	705	,283		
	Total		200,218	713			
TC8I * Facultad o Área a la que pertenece	Inter- grupos	(Combinadas)	2,962	8	,370	1,009	,428
	Intra-grupos		258,801	705	,367		
	Total		261,764	713			
TC9I * Facultad o Área a la que pertenece	Inter- grupos	(Combinadas)	1,510	8	,189	,703	,689
	Intra-grupos		189,207	705	,268		
	Total		190,718	713			

Medidas de asociación		
	Eta	Eta cuadrado
TC1I * Facultad o Area a la que perteneces	,218	,048
TC2I * Facultad o Area a la que perteneces	,191	,036
TC3I * Facultad o Area a la que perteneces	,156	,024
TC4I * Facultad o Area a la que perteneces	,130	,017
TC5I * Facultad o Area a la que perteneces	,202	,041
TC6I * Facultad o Area a la que perteneces	,159	,025
TC7I * Facultad o Area a la que perteneces	,062	,004
TC8I * Facultad o Area a la que perteneces	,106	,011
TC9I * Facultad o Area a la que perteneces	,089	,008

- Ámbito Dominio

Tabla de ANOVA							
			Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
TC1D * Facultad o Área a la que perteneces	Inter- grupos	(Combinadas)	15,267	8	1,908	8,403	,000
	Intra-grupos		160,107	705	,227		
	Total		175,374	713			
TC2D * Facultad o Área a la que perteneces	Inter- grupos	(Combinadas)	11,095	8	1,387	5,044	,000
	Intra-grupos		193,855	705	,275		
	Total		204,949	713			
TC3D * Facultad o Área a la que perteneces	Inter- grupos	(Combinadas)	33,059	8	4,132	9,833	,000
	Intra-grupos		296,273	705	,420		
	Total		329,332	713			
TC4D * Facultad o Área a la que perteneces	Inter- grupos	(Combinadas)	4,088	8	,511	1,303	,239
	Intra-grupos		276,483	705	,392		
	Total		280,571	713			
TC5D * Facultad o Área a la que perteneces	Inter- grupos	(Combinadas)	13,063	8	1,633	2,736	,006
	Intra-grupos		420,680	705	,597		
	Total		433,743	713			
TC6D * Facultad o Área a la que perteneces	Inter- grupos	(Combinadas)	14,977	8	1,872	3,950	,000
	Intra-grupos		334,182	705	,474		
	Total		349,159	713			
TC7D * Facultad o Área a la que perteneces	Inter- grupos	(Combinadas)	6,246	8	,781	2,089	,035
	Intra-grupos		263,534	705	,374		
	Total		269,780	713			
TC8D * Facultad o Área a la que perteneces	Inter- grupos	(Combinadas)	7,043	8	,880	1,967	,048
	Intra-grupos		315,579	705	,448		
	Total		322,622	713			
TC9D * Facultad o Área a la que perteneces	Inter- grupos	(Combinadas)	4,586	8	,573	1,682	,099
	Intra-grupos		240,214	705	,341		

	Total	244,800	713			
--	-------	---------	-----	--	--	--

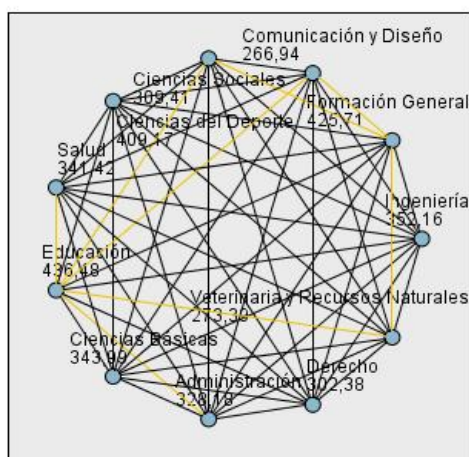
Medidas de asociación		
	Eta	Eta cuadrado
TC1D * Facultad a la que perteneces	,295	,087
TC2D * Facultad a la que perteneces	,233	,054
TC3D * Facultad a la que perteneces	,317	,100
TC4D * Facultad a la que perteneces	,121	,015
TC5D * Facultad a la que perteneces	,174	,030
TC6D * Facultad a la que perteneces	,207	,043
TC7D * Facultad a la que perteneces	,152	,023
TC8D * Facultad a la que perteneces	,148	,022
TC9D * Facultad a la que perteneces	,137	,019

Resumen de prueba de hipótesis

	Hipótesis nula	Test	Sig.	Decisión
1	Las medianas de TC1I son las mismas entre las categorías de Facultad o Área a la que perteneces.	Prueba de medianas de muestras independientes	,000	Rechazar la hipótesis nula.
2	La distribución de TC1I es la misma entre las categorías de Facultad o Área a la que perteneces.	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	,000	Rechazar la hipótesis nula.
3	Las medianas de TC2I son las mismas entre las categorías de Facultad o Área a la que perteneces.	Prueba de medianas de muestras independientes	,005	Rechazar la hipótesis nula.
4	La distribución de TC2I es la misma entre las categorías de Facultad o Área a la que perteneces.	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	,000	Rechazar la hipótesis nula.
5	Las medianas de TC3I son las mismas entre las categorías de Facultad o Área a la que perteneces.	Prueba de medianas de muestras independientes	,000	Rechazar la hipótesis nula.
6	La distribución de TC3I es la misma entre las categorías de Facultad o Área a la que perteneces.	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	,000	Rechazar la hipótesis nula.
7	Las medianas de TC5I son las mismas entre las categorías de Facultad o Área a la que perteneces.	Prueba de medianas de muestras independientes	,003	Rechazar la hipótesis nula.
8	La distribución de TC5I es la misma entre las categorías de Facultad o Área a la que perteneces.	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	,000	Rechazar la hipótesis nula.
9	Las medianas de TC6I son las mismas entre las categorías de Facultad o Área a la que perteneces.	Prueba de medianas de muestras independientes	,151	Retener la hipótesis nula.
10	La distribución de TC6I es la misma entre las categorías de Facultad o Área a la que perteneces.	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	,014	Rechazar la hipótesis nula.

Se muestran las significancias asintóticas. El nivel de significancia es ,05.

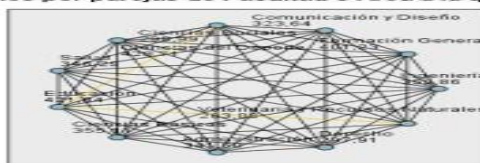
Comparaciones por parejas de Facultad o Area a la que perteneces



Cada nodo muestra el rango de media de muestras de Facultad o Area a la que perteneces.

Muestra1-Muestra2	Prueba estadística	Error típico	Desv. Prueba estadística	Sig.	Sig. adj.
Comunicación y Diseño-Veterinaria y Recursos Naturales	-6,451	50,377	-,128	,898	1,000
Comunicación y Diseño-Derecho	-35,440	51,683	-,686	,493	1,000
Comunicación y Diseño-Ciencias Sociales	42,466	41,647	1,020	,308	1,000
Comunicación y Diseño-Administración	61,241	43,878	1,396	,163	1,000
Comunicación y Diseño-Salud	-74,483	38,780	-1,921	,055	1,000
Comunicación y Diseño-Ciencias Básicas	77,048	47,751	1,614	,107	1,000
Comunicación y Diseño-Ingeniería	-85,217	45,917	-1,856	,063	1,000
Comunicación y Diseño-Ciencias del Deporte	142,227	68,448	2,078	,038	1,000
Comunicación y Diseño-Formación General	-158,774	42,416	-3,743	,000	,010
Comunicación y Diseño-Educación	-169,542	39,374	-4,306	,000	,001
Veterinaria y Recursos Naturales-Derecho	28,989	52,059	,557	,578	1,000
Veterinaria y Recursos Naturales-Ciencias Sociales	36,015	42,113	,855	,392	1,000
Veterinaria y Recursos Naturales-Administración	54,790	44,321	1,236	,216	1,000
Veterinaria y Recursos Naturales-Salud	68,032	39,280	1,732	,083	1,000
Veterinaria y Recursos Naturales-Ciencias Básicas	70,597	48,158	1,466	,143	1,000
Veterinaria y Recursos Naturales-Ingeniería	78,766	46,340	1,700	,089	1,000
Veterinaria y Recursos Naturales-Ciencias del Deporte	135,776	68,733	1,975	,048	1,000
Veterinaria y Recursos Naturales-Formación General	152,323	42,874	3,553	,000	,021
Veterinaria y Recursos Naturales-Educación	163,091	39,867	4,091	,000	,002

Comparaciones por parejas de Facultad o Área a la que perteneces

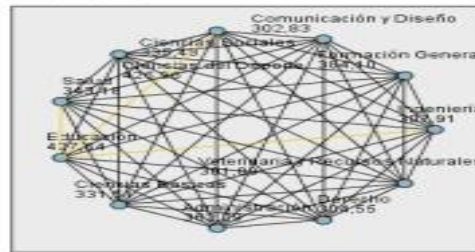


Cada nodo muestra el rango de media de muestras de Facultad o Área a la que perteneces.

Muestra1	Muestra2	Prueba estadística	Error típico	Desv. Prueba estadística	Sig.	Sig. ady.
Veterinaria y Recursos Naturales-Derecho		14,054	52,451	,268	,789	1,000
Veterinaria y Recursos Naturales-Ciencias Sociales		15,135	42,430	,357	,721	1,000
Veterinaria y Recursos Naturales-Comunicación y Diseño		39,777	50,756	,764	,433	1,000
Veterinaria y Recursos Naturales-Administración		57,641	44,655	1,291	,197	1,000
Veterinaria y Recursos Naturales-Salud		62,431	39,576	1,577	,115	1,000
Veterinaria y Recursos Naturales-Ciencias Básicas		71,253	48,521	1,469	,142	1,000
Veterinaria y Recursos Naturales-Ingeniería		76,005	46,689	1,628	,104	1,000
Veterinaria y Recursos Naturales-Formación General		117,374	43,197	2,717	,007	,362
Veterinaria y Recursos Naturales-Educación		137,980	40,168	3,435	,001	,003
Veterinaria y Recursos Naturales-Ciencias del Deporte		144,849	69,251	2,092	,036	1,000
Derecho-Ciencias Sociales		1,090	43,996	,025	,980	1,000
Derecho-Comunicación y Diseño		25,723	52,072	,494	,621	1,000
Derecho-Administración		43,586	46,145	,945	,345	1,000
Derecho-Salud		-48,376	41,250	-1,173	,241	1,000
Derecho-Ciencias Básicas		57,199	49,696	1,146	,252	1,000
Derecho-Ingeniería		-61,951	48,116	-1,288	,198	1,000
Derecho-Formación General		-103,320	44,736	-2,310	,021	1,000
Derecho-Educación		-123,926	41,818	-2,963	,003	,167
Derecho-Ciencias del Deporte		130,795	70,221	1,863	,063	1,000
Ciencias Sociales-Comunicación y Diseño		-24,642	41,961	-,587	,557	1,000
Ciencias Sociales-Administración		42,506	34,330	1,238	,216	1,000
Ciencias Sociales-Salud		-47,295	27,400	-1,726	,084	1,000
Ciencias Sociales-Ciencias Básicas		56,118	39,227	1,431	,153	1,000
Ciencias Sociales-Ingeniería		-60,870	36,937	-1,648	,099	1,000
Ciencias Sociales-Formación General		-102,239	32,411	-3,155	,002	,088
Ciencias Sociales-Educación		-122,845	28,247	-4,349	,000	,001
Ciencias Sociales-Ciencias del Deporte		129,714	63,089	2,056	,040	1,000
Comunicación y Diseño-Administración		17,864	44,209	,404	,686	1,000
Comunicación y Diseño-Salud		-22,654	39,072	-,580	,562	1,000
Comunicación y Diseño-Ciencias Básicas		31,476	46,111	,654	,513	1,000
Comunicación y Diseño-Ingeniería		-36,228	46,263	-,783	,434	1,000
Comunicación y Diseño-Formación General		-77,597	42,736	-1,816	,069	1,000
Comunicación y Diseño-Educación		-98,203	39,671	-2,475	,013	,732
Comunicación y Diseño-Ciencias del Deporte		105,072	68,965	1,524	,128	1,000
Administración-Salud		-4,790	30,732	-,156	,876	1,000
Administración-Ciencias Básicas		-13,612	41,623	-,327	,744	1,000
Administración-Ingeniería		-18,365	39,473	-,465	,642	1,000
Administración-Formación General		-59,733	35,273	-1,693	,090	1,000
Administración-Educación		-60,339	31,490	-2,551	,011	,580
Administración-Ciencias del Deporte		-87,208	64,606	-1,350	,177	1,000
Salud-Ciencias Básicas		8,822	36,121	,244	,807	1,000
Salud-Ingeniería		13,574	33,620	,404	,686	1,000
Salud-Formación General		54,943	28,573	1,923	,054	1,000
Salud-Educación		75,549	23,746	3,182	,001	,081
Salud-Ciencias del Deporte		82,418	61,206	1,347	,178	1,000
Ciencias Básicas-Ingeniería		-4,752	43,798	-,108	,914	1,000
Ciencias Básicas-Formación General		-46,121	40,055	-1,151	,250	1,000
Ciencias Básicas-Educación		-66,727	36,767	-1,815	,070	1,000
Ciencias Básicas-Ciencias del Deporte		-73,596	67,336	-1,093	,274	1,000
Ingeniería-Formación General		41,369	37,815	1,094	,274	1,000
Ingeniería-Educación		61,975	34,314	1,806	,071	1,000
Ingeniería-Ciencias del Deporte		68,844	66,028	1,043	,297	1,000
Formación General-Educación		20,606	29,386	,701	,483	1,000
Formación General-Ciencias del Deporte		27,475	63,607	,432	,666	1,000
Educación-Ciencias del Deporte		6,869	61,590	,112	,911	1,000

Cada fila prueba la hipótesis nula que las distribuciones de la Muestra 1 y la Muestra 2 son las mismas. Se muestran las significancias asintóticas (pruebas de 2 caras). El nivel de significancia es ,05.

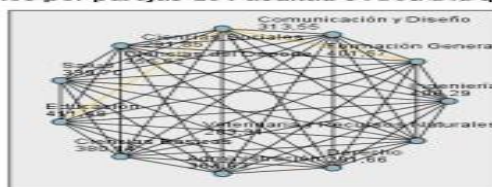
Comparaciones por parejas de Facultad o Área a la que perteneces



Cada nodo muestra el rango de media de muestras de Facultad o Área a la que perteneces.

Muestra1-Muestra2	Prueba estadística	Error típico	Desv. Prueba estadística	Sig.	Sig. adj.
Veterinaria y Recursos Naturales-Comunicación y Diseño	,943	49,842	,019	,985	1,000
Veterinaria y Recursos Naturales-Derecho	2,661	51,507	,052	,959	1,000
Veterinaria y Recursos Naturales-Ingeniería	6,016	45,848	,131	,896	1,000
Veterinaria y Recursos Naturales-Ciencias Básicas	29,622	47,647	,622	,534	1,000
Veterinaria y Recursos Naturales-Ciencias Sociales	33,592	41,666	,806	,420	1,000
Veterinaria y Recursos Naturales-Salud	41,291	36,863	1,062	,288	1,000
Veterinaria y Recursos Naturales-Administración	60,396	43,851	1,377	,168	1,000
Veterinaria y Recursos Naturales-Formación General	62,209	42,419	1,938	,053	1,000
Veterinaria y Recursos Naturales-Ciencias del Deporte	125,068	68,004	1,839	,066	1,000
Veterinaria y Recursos Naturales-Educación	125,752	39,444	3,188	,001	,079
Comunicación y Diseño-Derecho	-1,718	51,134	-,034	,973	1,000
Comunicación y Diseño-Ingeniería	-5,073	45,430	-,112	,911	1,000
Comunicación y Diseño-Ciencias Básicas	26,679	47,244	,607	,544	1,000
Comunicación y Diseño-Ciencias Sociales	32,649	41,205	,792	,428	1,000
Comunicación y Diseño-Salud	-40,349	36,369	-1,052	,293	1,000
Comunicación y Diseño-Administración	59,454	43,413	1,370	,171	1,000
Comunicación y Diseño-Formación General	-61,267	41,966	-1,936	,053	1,000
Comunicación y Diseño-Ciencias del Deporte	124,125	67,722	1,833	,067	1,000
Comunicación y Diseño-Educación	-124,809	38,957	-3,204	,001	,075
Derecho-Ingeniería	-3,355	47,250	-,071	,943	1,000
Derecho-Ciencias Básicas	26,961	48,997	,550	,582	1,000
Derecho-Ciencias Sociales	30,931	43,203	,716	,474	1,000
Derecho-Salud	-36,630	40,507	-,954	,340	1,000
Derecho-Administración	57,735	45,314	1,274	,203	1,000
Derecho-Formación General	-79,548	43,930	-1,811	,070	1,000
Derecho-Ciencias del Deporte	122,407	68,957	1,775	,076	1,000
Derecho-Educación	-123,091	41,065	-2,997	,003	,150
Ingeniería-Ciencias Básicas	23,606	43,009	,549	,583	1,000
Ingeniería-Ciencias Sociales	27,576	36,272	,760	,447	1,000
Ingeniería-Salud	-36,276	33,014	-1,068	,285	1,000
Ingeniería-Administración	54,381	36,762	1,403	,161	1,000
Ingeniería-Formación General	76,194	37,134	2,052	,040	1,000
Ingeniería-Ciencias del Deporte	119,052	64,839	1,836	,066	1,000
Ingeniería-Educación	119,736	33,696	3,553	,000	,021
Ciencias Básicas-Ciencias Sociales	-3,970	38,520	-,103	,918	1,000
Ciencias Básicas-Salud	-11,670	35,470	-,329	,742	1,000
Ciencias Básicas-Administración	-30,774	40,873	-,753	,451	1,000
Ciencias Básicas-Formación General	-52,588	39,333	-1,337	,181	1,000
Ciencias Básicas-Ciencias del Deporte	-95,446	66,123	-1,443	,149	1,000
Ciencias Básicas-Educación	-96,130	36,105	-2,662	,006	,427
Ciencias Sociales-Salud	-7,700	26,906	-,286	,775	1,000
Ciencias Sociales-Administración	26,805	33,711	,795	,427	1,000
Ciencias Sociales-Formación General	-48,618	31,827	-1,526	,127	1,000

Comparaciones por parejas de Facultad o Área a la que perteneces

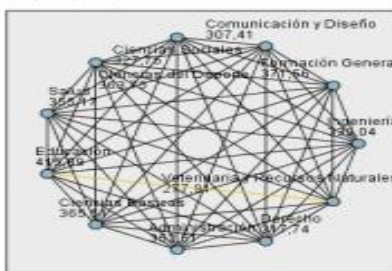


Cada nodo muestra el rango de media de muestras de Facultad o Área a la que perteneces.

Muestra1-Muestra2	Prueba estadística	Error típico	Desv. Prueba estadística	Sig.	Sig. adj.
Derecho-Veterinaria y Recursos Naturales	-1,657	52,459	-,032	,975	1,000
Derecho-Ciencias Sociales	10,210	44,002	,232	,817	1,000
Derecho-Comunicación y Diseño	31,890	52,080	,612	,540	1,000
Derecho-Salud	-58,045	41,257	-1,407	,159	1,000
Derecho-Ciencias del Deporte	74,970	70,232	1,067	,286	1,000
Derecho-Administración	89,279	46,152	1,804	,071	1,000
Derecho-Ciencias Básicas	98,482	49,903	1,973	,048	1,000
Derecho-Formación General	-119,911	44,742	-2,680	,007	,405
Derecho-Ingeniería	-126,636	48,124	-2,631	,009	,468
Derecho-Educación	-129,823	41,824	-3,104	,002	,105
Veterinaria y Recursos Naturales-Ciencias Sociales	8,552	42,437	,202	,840	1,000
Veterinaria y Recursos Naturales-Comunicación y Diseño	30,233	50,764	,596	,551	1,000
Veterinaria y Recursos Naturales-Salud	56,388	39,582	1,425	,154	1,000
Veterinaria y Recursos Naturales-Ciencias del Deporte	73,312	69,262	1,058	,290	1,000
Veterinaria y Recursos Naturales-Administración	81,622	44,662	1,828	,068	1,000
Veterinaria y Recursos Naturales-Ciencias Básicas	96,825	48,528	1,995	,046	1,000
Veterinaria y Recursos Naturales-Formación General	116,254	43,203	2,737	,006	,341
Veterinaria y Recursos Naturales-Ingeniería	124,979	46,696	2,676	,007	,409
Veterinaria y Recursos Naturales-Educación	128,166	40,174	3,190	,001	,078
Ciencias Sociales-Comunicación y Diseño	-21,681	41,967	-,517	,605	1,000
Ciencias Sociales-Salud	-47,836	27,404	-1,746	,081	1,000
Ciencias Sociales-Ciencias del Deporte	64,760	63,098	1,026	,305	1,000
Ciencias Sociales-Administración	73,070	34,335	2,128	,033	1,000
Ciencias Sociales-Ciencias Básicas	86,273	39,233	2,250	,024	1,000
Ciencias Sociales-Formación General	-109,702	32,415	-3,384	,001	,039
Ciencias Sociales-Ingeniería	-116,427	36,943	-3,152	,002	,089
Ciencias Sociales-Educación	-119,613	28,251	-4,234	,000	,001
Comunicación y Diseño-Salud	-26,155	39,078	-,669	,503	1,000
Comunicación y Diseño-Ciencias del Deporte	43,080	68,975	,625	,532	1,000
Comunicación y Diseño-Administración	51,389	44,215	1,162	,245	1,000
Comunicación y Diseño-Ciencias Básicas	66,592	48,118	1,384	,166	1,000
Comunicación y Diseño-Formación General	-86,021	42,742	-2,059	,039	1,000
Comunicación y Diseño-Ingeniería	-94,746	46,270	-2,048	,041	1,000
Comunicación y Diseño-Educación	-97,933	39,677	-2,468	,014	,747
Salud-Ciencias del Deporte	16,924	61,215	,276	,782	1,000
Salud-Administración	25,234	30,737	,821	,412	1,000
Salud-Ciencias Básicas	40,437	36,126	1,119	,263	1,000
Salud-Formación General	61,866	28,577	2,165	,030	1,000
Salud-Ingeniería	68,591	33,625	2,040	,041	1,000
Salud-Educación	71,777	23,749	3,022	,003	,138
Ciencias del Deporte-Administración	8,309	64,616	,129	,898	1,000
Ciencias del Deporte-Ciencias Básicas	23,512	67,346	,349	,727	1,000
Ciencias del Deporte-Formación General	-44,942	63,617	-,706	,480	1,000
Ciencias del Deporte-Ingeniería	-51,667	66,038	-,782	,434	1,000
Ciencias del Deporte-Educación	-54,853	61,599	-,890	,373	1,000
Administración-Ciencias Básicas	-15,203	41,629	-,365	,715	1,000
Administración-Formación General	-36,632	36,278	-1,038	,299	1,000
Administración-Ingeniería	-43,357	39,478	-1,096	,272	1,000
Administración-Educación	-46,544	31,495	-1,478	,139	1,000
Ciencias Básicas-Formación General	-21,429	40,061	-,535	,593	1,000
Ciencias Básicas-Ingeniería	-26,154	43,805	-,643	,520	1,000
Ciencias Básicas-Educación	-31,341	36,773	-,852	,394	1,000
Formación General-Ingeniería	-6,725	37,821	-,178	,859	1,000
Formación General-Educación	9,911	29,391	,337	,736	1,000
Ingeniería-Educación	3,186	34,319	,089	,926	1,000

Cada fila prueba la hipótesis nula que las distribuciones de la Muestra 1 y la Muestra 2 son las mismas. Se muestran las significancias asintóticas (pruebas de 2 caras). El nivel de significancia es ,05.

Comparaciones por parejas de Facultad o Area a la que perteneces



Cada nodo muestra el rango de media de muestras de Facultad o Área a la que perteneces.

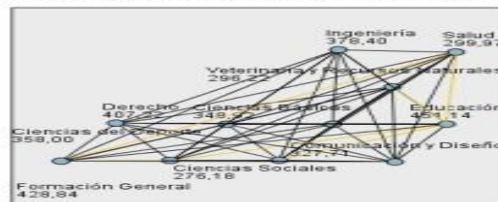
Muestra1-Muestra2	Prueba estadística	Error típico	Desv. Prueba estadística	Sig.	Sig. ady.
Veterinaria y Recursos Naturales-Comunicación y Diseño	29,503	50,200	,588	,557	1,000
Veterinaria y Recursos Naturales-Derecho	39,835	51,877	,768	,443	1,000
Veterinaria y Recursos Naturales-Ciencias Sociales	49,847	41,965	1,188	,235	1,000
Veterinaria y Recursos Naturales-Ingeniería	61,135	46,178	1,324	,186	1,000
Veterinaria y Recursos Naturales-Administración	74,602	44,166	1,689	,091	1,000
Veterinaria y Recursos Naturales-Salud	77,267	39,143	1,974	,048	1,000
Veterinaria y Recursos Naturales-Ciencias del Deporte	85,844	68,493	1,253	,210	1,000
Veterinaria y Recursos Naturales-Ciencias Básicas	87,606	47,989	1,826	,068	1,000
Veterinaria y Recursos Naturales-Formación General	93,654	42,724	2,192	,028	1,000
Veterinaria y Recursos Naturales-Educación	137,981	39,727	3,473	,001	,028
Comunicación y Diseño-Derecho	-10,332	51,502	-,201	,841	1,000
Comunicación y Diseño-Ciencias Sociales	20,344	41,501	,490	,624	1,000
Comunicación y Diseño-Ingeniería	-31,633	45,756	-,691	,489	1,000
Comunicación y Diseño-Administración	45,099	43,725	1,031	,302	1,000
Comunicación y Diseño-Salud	-47,764	38,644	-1,236	,216	1,000
Comunicación y Diseño-Ciencias del Deporte	56,341	68,209	,826	,409	1,000
Comunicación y Diseño-Ciencias Básicas	58,103	47,584	1,221	,222	1,000
Comunicación y Diseño-Formación General	-64,151	42,268	-1,518	,129	1,000
Comunicación y Diseño-Educación	-108,478	39,237	-2,765	,006	,313
Derecho-Ciencias Sociales	10,012	43,514	,230	,818	1,000
Derecho-Ingeniería	-21,300	47,589	-,448	,654	1,000
Derecho-Administración	34,767	45,639	,762	,446	1,000
Derecho-Salud	-37,431	40,798	-,917	,359	1,000
Derecho-Ciencias del Deporte	46,009	69,452	,662	,506	1,000
Derecho-Ciencias Básicas	47,771	49,349	,968	,333	1,000
Derecho-Formación General	-53,819	44,246	-1,216	,224	1,000
Derecho-Educación	-98,145	41,360	-2,373	,018	,971
Ciencias Sociales-Ingeniería	-11,289	36,532	-,309	,757	1,000
Ciencias Sociales-Administración	24,755	33,954	,729	,466	1,000
Ciencias Sociales-Salud	-27,420	27,100	-1,012	,312	1,000
Ciencias Sociales-Ciencias del Deporte	35,997	62,398	,577	,564	1,000
Ciencias Sociales-Ciencias Básicas	37,760	38,797	,973	,330	1,000
Ciencias Sociales-Formación General	-43,807	32,056	-1,367	,172	1,000
Ciencias Sociales-Educación	-88,134	27,998	-3,155	,002	,088
Ingeniería-Administración	13,467	39,040	,345	,730	1,000
Ingeniería-Salud	-16,131	33,252	-,485	,628	1,000
Ingeniería-Ciencias del Deporte	24,708	65,305	,378	,705	1,000
Ingeniería-Ciencias Básicas	26,471	43,319	,611	,541	1,000
Ingeniería-Formación General	32,518	37,401	,869	,385	1,000

Resumen de prueba de hipótesis

	Hipótesis nula	Test	Sig.	Decisión
1	Las medianas de TC1D son las mismas entre las categorías de Facultad o Área a la que perteneces.	Prueba de medianas de muestras independientes	,000	Rechazar la hipótesis nula.
2	La distribución de TC1D es la misma entre las categorías de Facultad o Área a la que perteneces.	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	,000	Rechazar la hipótesis nula.
3	Las medianas de TC2D son las mismas entre las categorías de Facultad o Área a la que perteneces.	Prueba de medianas de muestras independientes	,000	Rechazar la hipótesis nula.
4	La distribución de TC2D es la misma entre las categorías de Facultad o Área a la que perteneces.	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	,000	Rechazar la hipótesis nula.
5	Las medianas de TC3D son las mismas entre las categorías de Facultad o Área a la que perteneces.	Prueba de medianas de muestras independientes	,000	Rechazar la hipótesis nula.
6	La distribución de TC3D es la misma entre las categorías de Facultad o Área a la que perteneces.	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	,000	Rechazar la hipótesis nula.
7	Las medianas de TC5D son las mismas entre las categorías de Facultad o Área a la que perteneces.	Prueba de medianas de muestras independientes	,030	Rechazar la hipótesis nula.
8	La distribución de TC5D es la misma entre las categorías de Facultad o Área a la que perteneces.	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	,002	Rechazar la hipótesis nula.
9	Las medianas de TC6D son las mismas entre las categorías de Facultad o Área a la que perteneces.	Prueba de medianas de muestras independientes	,036	Rechazar la hipótesis nula.
10	La distribución de TC6D es la misma entre las categorías de Facultad o Área a la que perteneces.	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	,001	Rechazar la hipótesis nula.
11	Las medianas de TC7D son las mismas entre las categorías de Facultad o Área a la que perteneces.	Prueba de medianas de muestras independientes	,000	Rechazar la hipótesis nula.
12	La distribución de TC7D es la misma entre las categorías de Facultad o Área a la que perteneces.	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	,006	Rechazar la hipótesis nula.
13	Las medianas de TC8D son las mismas entre las categorías de Facultad o Área a la que perteneces.	Prueba de medianas de muestras independientes	,223	Retener la hipótesis nula.
14	La distribución de TC8D es la misma entre las categorías de Facultad o Área a la que perteneces.	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	,178	Retener la hipótesis nula.

Se muestran las significancias asintóticas. El nivel de significancia es ,05.

Comparaciones por parejas de Facultad o Area a la que perteneces

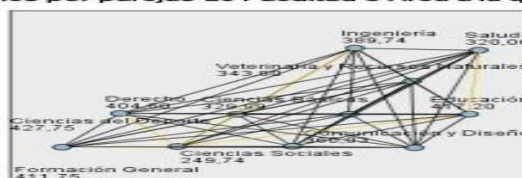


Cada nodo muestra el rango de media de muestras de Facultad o Area a la que perteneces.

Muestra1-Muestra2	Prueba estadística	Error típico	Desv. Prueba estadística	Sig.	Sig. ady.
Ciencias Sociales-Veterinaria y Recursos Naturales	-20,036	42,539	-,470	,638	1,000
Ciencias Sociales-Salud	-23,787	27,509	-,865	,387	1,000
Ciencias Sociales-Comunicación y Diseño	-51,530	42,127	-1,223	,221	1,000
Ciencias Sociales-Administración	63,096	34,466	1,831	,067	1,000
Ciencias Sociales-Ciencias Básicas	72,743	39,382	1,847	,065	1,000
Ciencias Sociales-Ciencias del Deporte	81,818	63,339	1,292	,196	1,000
Ciencias Sociales-Ingeniería	-102,213	37,084	-2,756	,006	,322
Ciencias Sociales-Derecho	-131,042	44,170	-2,967	,003	,166
Ciencias Sociales-Formación General	-152,658	32,539	-4,691	,000	,000
Ciencias Sociales-Educación	-174,960	28,359	-6,169	,000	,000
Veterinaria y Recursos Naturales-Salud	3,750	39,733	,094	,925	1,000
Veterinaria y Recursos Naturales-Comunicación y Diseño	31,493	50,958	,618	,537	1,000
Veterinaria y Recursos Naturales-Administración	43,060	44,832	,960	,337	1,000
Veterinaria y Recursos Naturales-Ciencias Básicas	52,706	48,713	1,082	,279	1,000
Veterinaria y Recursos Naturales-Ciencias del Deporte	61,781	69,526	,889	,374	1,000
Veterinaria y Recursos Naturales-Ingeniería	82,177	46,875	1,753	,080	1,000
Veterinaria y Recursos Naturales-Derecho	111,005	52,660	2,108	,035	1,000
Veterinaria y Recursos Naturales-Formación General	132,621	43,368	3,058	,002	,123
Veterinaria y Recursos Naturales-Educación	154,924	40,327	3,842	,000	,007
Salud-Comunicación y Diseño	27,743	39,227	,707	,479	1,000
Salud-Administración	39,310	30,854	1,274	,203	1,000
Salud-Ciencias Básicas	48,956	36,264	1,350	,177	1,000
Salud-Ciencias del Deporte	58,031	61,449	,944	,345	1,000
Salud-Ingeniería	78,427	33,754	2,324	,020	1,000
Salud-Derecho	107,255	41,414	2,590	,010	,528
Salud-Formación General	128,871	28,686	4,492	,000	,000
Salud-Educación	151,173	23,840	6,341	,000	,000
Comunicación y Diseño-Administración	11,567	44,384	,261	,794	1,000
Comunicación y Diseño-Ciencias Básicas	21,213	48,302	,439	,661	1,000
Comunicación y Diseño-Ciencias del Deporte	30,288	69,238	,437	,662	1,000
Comunicación y Diseño-Ingeniería	-50,684	46,446	-1,091	,275	1,000
Comunicación y Diseño-Derecho	-79,512	52,279	-1,521	,128	1,000
Comunicación y Diseño-Formación General	-101,128	42,905	-2,357	,018	1,000
Comunicación y Diseño-Educación	-123,430	39,829	-3,099	,002	,107
Administración-Ciencias Básicas	-9,646	41,788	-,231	,817	1,000
Administración-Ciencias del Deporte	-18,721	64,862	-,289	,773	1,000
Administración-Ingeniería	-39,117	39,629	-,987	,324	1,000
Administración-Derecho	-67,945	46,328	-1,467	,142	1,000
Administración-Formación General	-89,561	35,413	-2,529	,011	,629
Administración-Educación	-111,864	31,615	-3,538	,000	,022
Ciencias Básicas-Ciencias del Deporte	-9,075	67,603	-,134	,893	1,000
Ciencias Básicas-Ingeniería	-29,471	43,972	-,670	,503	1,000
Ciencias Básicas-Derecho	-58,299	50,094	-1,164	,245	1,000
Ciencias Básicas-Formación General	-79,915	40,214	-1,987	,047	1,000
Ciencias Básicas-Educación	-102,217	36,913	-2,769	,006	,309
Ciencias del Deporte-Ingeniería	-20,396	66,291	-,308	,758	1,000
Ciencias del Deporte-Derecho	-49,224	70,500	-,698	,485	1,000
Ciencias del Deporte-Formación General	-70,840	63,860	-1,109	,267	1,000
Ciencias del Deporte-Educación	-93,142	61,834	-1,506	,132	1,000
Ingeniería-Derecho	28,828	48,307	,597	,551	1,000
Ingeniería-Formación General	50,444	37,965	1,329	,184	1,000
Ingeniería-Educación	72,747	34,450	2,112	,035	1,000
Derecho-Formación General	-21,616	44,913	-,481	,630	1,000
Derecho-Educación	-43,918	41,984	-1,046	,296	1,000
Formación General-Educación	22,302	29,503	,756	,450	1,000

Cada fila prueba la hipótesis nula que las distribuciones de la Muestra 1 y la Muestra 2 son las mismas. Se muestran las significancias asintóticas (pruebas de 2 caras). El nivel de significancia es ,05.

Comparaciones por parejas de Facultad o Área a la que perteneces

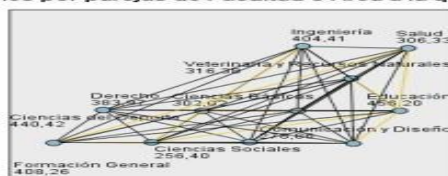


Cada nodo muestra el rango de media de muestras de Facultad o Área a la que perteneces.

Muestra1-Muestra2	Prueba estadística	Error típico	Dev. Prueba estadística	Sig.	Sig. ady.
Ciencias Sociales-Salud	-70.323	27.556	-2.552	.011	.589
Ciencias Sociales-Ciencias Básicas	80.252	39.451	2.034	.042	1.000
Ciencias Sociales-Veterinaria y Recursos Naturales	-94.062	42.672	-2.204	.028	1.000
Ciencias Sociales-Comunicación y Diseño	-110.295	42.200	-2.614	.009	.493
Ciencias Sociales-Administración	118.855	34.525	3.443	.001	.032
Ciencias Sociales-Ingeniería	-140.004	37.148	-3.769	.000	.009
Ciencias Sociales-Derecho	-154.868	44.247	-3.500	.000	.026
Ciencias Sociales-Formación General	-162.018	32.596	-4.971	.000	.000
Ciencias Sociales-Educación	-167.465	28.408	-5.895	.000	.000
Ciencias Sociales-Ciencias del Deporte	178.015	63.449	2.806	.005	.276
Salud-Ciencias Básicas	9.929	36.327	.273	.786	1.000
Salud-Veterinaria y Recursos Naturales	-23.738	39.802	-.596	.551	1.000
Salud-Comunicación y Diseño	39.972	39.295	1.017	.309	1.000
Salud-Administración	48.532	30.908	1.570	.116	1.000
Salud-Ingeniería	69.681	33.812	2.061	.039	1.000
Salud-Derecho	84.545	41.486	2.038	.042	1.000
Salud-Formación General	91.695	28.736	3.191	.001	.078
Salud-Educación	97.142	23.881	4.068	.000	.003
Salud-Ciencias del Deporte	107.691	61.555	1.750	.080	1.000
Ciencias Básicas-Veterinaria y Recursos Naturales	-13.809	48.798	-.283	.777	1.000
Ciencias Básicas-Comunicación y Diseño	-30.043	48.385	-.621	.535	1.000
Ciencias Básicas-Administración	38.603	41.860	.922	.356	1.000
Ciencias Básicas-Ingeniería	-59.752	44.048	-1.357	.175	1.000
Ciencias Básicas-Derecho	-74.616	50.180	-1.487	.137	1.000
Ciencias Básicas-Formación General	-81.766	40.283	-2.030	.042	1.000
Ciencias Básicas-Educación	-87.213	36.977	-2.359	.018	1.000
Ciencias Básicas-Ciencias del Deporte	-97.762	67.720	-1.444	.149	1.000
Veterinaria y Recursos Naturales-Comunicación y Diseño	16.233	51.046	.318	.750	1.000
Veterinaria y Recursos Naturales-Administración	24.793	44.910	.552	.581	1.000
Veterinaria y Recursos Naturales-Ingeniería	45.943	46.956	.978	.328	1.000
Veterinaria y Recursos Naturales-Derecho	60.807	52.751	1.153	.249	1.000
Veterinaria y Recursos Naturales-Formación General	67.956	43.443	1.564	.118	1.000
Veterinaria y Recursos Naturales-Educación	73.404	40.397	1.817	.069	1.000
Veterinaria y Recursos Naturales-Ciencias del Deporte	83.953	69.646	1.205	.228	1.000
Comunicación y Diseño-Administración	8.560	44.461	.193	.847	1.000
Comunicación y Diseño-Ingeniería	-29.709	46.527	-.639	.523	1.000
Comunicación y Diseño-Derecho	-44.573	52.369	-.851	.395	1.000
Comunicación y Diseño-Formación General	-51.723	42.980	-1.203	.229	1.000
Comunicación y Diseño-Educación	-57.170	39.897	-1.433	.152	1.000
Comunicación y Diseño-Ciencias del Deporte	67.720	69.358	.976	.329	1.000
Administración-Ingeniería	-21.149	39.698	-.533	.594	1.000
Administración-Derecho	-36.013	46.408	-.776	.438	1.000
Administración-Formación General	-43.163	35.474	-1.217	.224	1.000
Administración-Educación	-48.611	31.670	-1.535	.125	1.000
Administración-Ciencias del Deporte	-59.160	64.975	-.911	.363	1.000
Ingeniería-Derecho	14.864	48.391	.307	.759	1.000
Ingeniería-Formación General	22.014	38.031	.579	.563	1.000
Ingeniería-Educación	27.461	34.510	.796	.426	1.000
Ingeniería-Ciencias del Deporte	38.010	66.405	.572	.567	1.000
Derecho-Formación General	-7.150	44.991	-.159	.874	1.000
Derecho-Educación	-12.597	42.056	-.300	.765	1.000
Derecho-Ciencias del Deporte	23.147	70.622	.328	.743	1.000
Formación General-Educación	5.447	29.554	.184	.854	1.000
Formación General-Ciencias del Deporte	16.997	63.970	.250	.803	1.000
Educación-Ciencias del Deporte	10.549	61.941	.170	.865	1.000

Cada fila prueba la hipótesis nula que las distribuciones de la Muestra 1 y la Muestra 2 son las mismas. Se muestran las significancias asintóticas (pruebas de 2 caras). El nivel de significancia es .05.

Comparaciones por parejas de Facultad o Área a la que perteneces

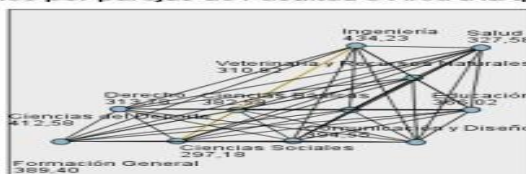


Cada nodo muestra el rango de media de muestras de Facultad o Área a la que perteneces.

Muestra1-Muestra2	Prueba estadística	Error típico	Dev. Prueba estadística	Sig.	Sig. ady.
Ciencias Sociales-Comunicación y Diseño	-22,464	42,163	-,533	,594	1,000
Ciencias Sociales-Ciencias Básicas	45,625	39,416	1,158	,247	1,000
Ciencias Sociales-Salud	-49,933	27,532	-1,814	,070	1,000
Ciencias Sociales-Veterinaria y Recursos Naturales	-59,975	42,635	-1,407	,160	1,000
Ciencias Sociales-Derecho	-127,566	44,208	-2,886	,004	,215
Ciencias Sociales-Administración	128,461	34,495	3,724	,000	,011
Ciencias Sociales-Ingeniería	-148,006	37,115	-3,988	,000	,004
Ciencias Sociales-Formación General	-151,860	32,567	-4,663	,000	,000
Ciencias Sociales-Ciencias del Deporte	184,017	63,393	2,903	,004	,203
Ciencias Sociales-Educación	-199,804	28,383	-7,040	,000	,000
Comunicación y Diseño-Ciencias Básicas	23,161	48,342	,479	,632	1,000
Comunicación y Diseño-Salud	-27,470	39,261	-,700	,484	1,000
Comunicación y Diseño-Veterinaria y Recursos Naturales	-37,511	51,001	-,736	,462	1,000
Comunicación y Diseño-Derecho	-105,102	62,323	-2,009	,045	1,000
Comunicación y Diseño-Administración	105,997	44,422	2,386	,017	,936
Comunicación y Diseño-Ingeniería	-125,543	46,486	-2,701	,007	,381
Comunicación y Diseño-Formación General	-129,396	42,942	-3,013	,003	,142
Comunicación y Diseño-Ciencias del Deporte	161,553	69,297	2,331	,020	1,000
Comunicación y Diseño-Educación	-177,341	39,862	-4,449	,000	,000
Ciencias Básicas-Salud	-4,308	36,295	-,119	,906	1,000
Ciencias Básicas-Veterinaria y Recursos Naturales	-14,350	48,755	-,294	,769	1,000
Ciencias Básicas-Derecho	-81,941	50,136	-1,634	,102	1,000
Ciencias Básicas-Administración	82,836	41,823	1,981	,048	1,000
Ciencias Básicas-Ingeniería	-102,381	44,009	-2,326	,020	1,000
Ciencias Básicas-Formación General	-106,235	40,248	-2,640	,008	,457
Ciencias Básicas-Ciencias del Deporte	-138,392	67,660	-2,045	,041	1,000
Ciencias Básicas-Educación	-154,179	36,945	-4,173	,000	,002
Salud-Veterinaria y Recursos Naturales	-10,042	39,767	-,253	,801	1,000
Salud-Derecho	77,632	41,449	1,873	,061	1,000
Salud-Administración	78,527	30,880	2,543	,011	,606
Salud-Ingeniería	98,073	33,782	2,903	,004	,203
Salud-Formación General	101,927	28,710	3,550	,000	,021
Salud-Ciencias del Deporte	134,083	61,501	2,180	,029	1,000
Salud-Educación	149,871	23,860	6,281	,000	,000
Veterinaria y Recursos Naturales-Derecho	67,591	52,704	1,282	,200	1,000
Veterinaria y Recursos Naturales-Administración	68,486	44,870	1,526	,127	1,000
Veterinaria y Recursos Naturales-Ingeniería	88,031	46,914	1,876	,061	1,000
Veterinaria y Recursos Naturales-Formación General	91,885	43,405	2,117	,034	1,000
Veterinaria y Recursos Naturales-Ciencias del Deporte	124,042	69,585	1,783	,075	1,000
Veterinaria y Recursos Naturales-Educación	139,829	40,361	3,464	,001	,029
Derecho-Administración	,895	46,367	,019	,985	1,000
Derecho-Ingeniería	-20,441	48,348	-,423	,672	1,000
Derecho-Formación General	-24,294	44,951	-,540	,589	1,000
Derecho-Ciencias del Deporte	56,451	70,560	,800	,424	1,000
Derecho-Educación	-72,239	42,019	-1,719	,086	1,000
Administración-Ingeniería	-19,546	39,663	-,493	,622	1,000
Administración-Formación General	-23,399	35,443	-,660	,509	1,000
Administración-Ciencias del Deporte	-55,556	64,917	-,856	,392	1,000
Administración-Educación	-71,344	31,642	-2,255	,024	1,000
Ingeniería-Formación General	3,854	37,997	,101	,919	1,000
Ingeniería-Ciencias del Deporte	36,010	66,346	,543	,587	1,000
Ingeniería-Educación	51,798	34,479	1,502	,133	1,000
Formación General-Ciencias del Deporte	32,157	63,913	,503	,615	1,000
Formación General-Educación	47,944	29,528	1,624	,104	1,000
Ciencias del Deporte-Educación	-15,788	61,886	-,255	,799	1,000

Cada fila prueba la hipótesis nula que las distribuciones de la Muestra 1 y la Muestra 2 son las mismas. Se muestran las significancias asintóticas (pruebas de 2 caras). El nivel de significancia es ,05.

Comparaciones por parejas de Facultad o Area a la que perteneces

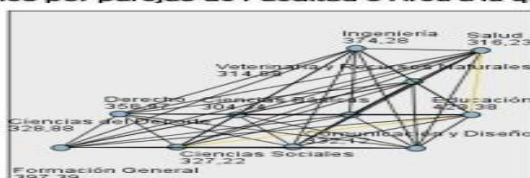


Cada nodo muestra el rango de media de muestras de Facultad o Area a la que perteneces.

Muestra1-Muestra2	Prueba estadística	Error típico	Desv. Prueba estadística	Sig.	Sig. adj.
Ciencias Sociales-Veterinaria y Recursos Naturales	-13,745	42,717	-,322	,748	1,000
Ciencias Sociales-Derecho	-16,599	44,293	-,375	,708	1,000
Ciencias Sociales-Salud	-30,404	27,585	-1,102	,270	1,000
Ciencias Sociales-Educación	-68,842	28,438	-2,421	,015	,852
Ciencias Sociales-Ciencias Básicas	-85,399	39,491	2,162	,031	1,000
Ciencias Sociales-Formación General	-92,224	32,629	-2,826	,005	,259
Ciencias Sociales-Comunicación y Diseño	-97,369	42,244	-2,305	,021	1,000
Ciencias Sociales-Administración	103,012	34,561	2,981	,003	,158
Ciencias Sociales-Ciencias del Deporte	115,407	63,615	1,817	,069	1,000
Ciencias Sociales-Ingeniería	-137,053	37,186	-3,686	,000	,013
Veterinaria y Recursos Naturales-Derecho	2,854	52,805	,054	,957	1,000
Veterinaria y Recursos Naturales-Salud	16,658	39,843	,418	,676	1,000
Veterinaria y Recursos Naturales-Educación	55,096	40,439	1,362	,173	1,000
Veterinaria y Recursos Naturales-Ciencias Básicas	71,653	48,848	1,467	,142	1,000
Veterinaria y Recursos Naturales-Formación General	78,478	43,488	1,805	,071	1,000
Veterinaria y Recursos Naturales-Comunicación y Diseño	83,624	51,099	1,637	,102	1,000
Veterinaria y Recursos Naturales-Administración	89,267	44,956	1,986	,047	1,000
Veterinaria y Recursos Naturales-Ciencias del Deporte	101,661	69,719	1,458	,145	1,000
Veterinaria y Recursos Naturales-Ingeniería	123,307	47,004	2,623	,009	,479
Derecho-Salud	-13,804	41,529	-,332	,740	1,000
Derecho-Educación	-52,242	42,100	-1,241	,215	1,000
Derecho-Ciencias Básicas	-68,799	50,232	1,370	,171	1,000
Derecho-Formación General	-75,624	45,038	-1,679	,093	1,000
Derecho-Comunicación y Diseño	-80,770	52,424	1,541	,123	1,000
Derecho-Administración	-86,413	46,456	1,860	,063	1,000
Derecho-Ciencias del Deporte	-98,807	70,695	1,398	,162	1,000
Derecho-Ingeniería	-120,453	48,441	-2,487	,013	,709
Salud-Educación	-38,438	23,906	1,608	,108	1,000
Salud-Ciencias Básicas	-54,996	36,364	1,512	,130	1,000
Salud-Formación General	-61,820	28,766	2,149	,032	1,000
Salud-Comunicación y Diseño	-66,965	39,336	1,702	,089	1,000
Salud-Administración	-72,608	30,940	2,347	,019	1,000
Salud-Ciencias del Deporte	-85,003	61,619	1,379	,168	1,000
Salud-Ingeniería	-106,649	33,847	3,151	,002	,090
Educación-Ciencias Básicas	-16,557	37,016	,447	,655	1,000
Educación-Formación General	-23,382	29,585	-,790	,429	1,000
Educación-Comunicación y Diseño	-28,527	39,939	,714	,475	1,000
Educación-Administración	-34,170	31,703	1,078	,281	1,000
Educación-Ciencias del Deporte	-46,565	62,006	,751	,453	1,000
Educación-Ingeniería	-68,211	34,546	-1,975	,048	1,000
Ciencias Básicas-Formación General	-6,825	40,325	-,169	,866	1,000
Ciencias Básicas-Comunicación y Diseño	-11,970	48,435	-,247	,805	1,000
Ciencias Básicas-Administración	-17,614	41,904	,420	,674	1,000
Ciencias Básicas-Ciencias del Deporte	-30,008	67,791	-,443	,658	1,000
Ciencias Básicas-Ingeniería	-51,654	44,094	-1,171	,241	1,000
Formación General-Comunicación y Diseño	5,145	43,024	,120	,905	1,000
Formación General-Administración	10,789	35,511	,304	,761	1,000
Formación General-Ciencias del Deporte	23,183	64,036	,362	,717	1,000
Formación General-Ingeniería	-44,829	38,071	-1,178	,239	1,000
Comunicación y Diseño-Ciencias del Deporte	5,643	44,507	,127	,899	1,000
Comunicación y Diseño-Ingeniería	-39,684	46,575	-,862	,394	1,000
Administración-Ciencias del Deporte	-12,395	65,042	-,191	,849	1,000
Administración-Ingeniería	-34,041	39,739	-,857	,392	1,000
Ciencias del Deporte-Ingeniería	-21,646	66,474	-,326	,745	1,000

Cada fila prueba la hipótesis nula que las distribuciones de la Muestra 1 y la Muestra 2 son las mismas. Se muestran las significancias asintóticas (pruebas de 2 caras). El nivel de significancia es ,05.

Comparaciones por parejas de Facultad o Area a la que perteneces



Cada nodo muestra el rango de media de muestras de Facultad o Area a la que perteneces.

Muestra1-Muestra2	Prueba estadística	Error típico	Desv. Prueba estadística	Sig.	Sig. ady.
Ciencias Básicas-Veterinaria y Recursos Naturales	-10,538	48,732	-,216	,829	1,000
Ciencias Básicas-Salud	-11,891	36,278	-,328	,743	1,000
Ciencias Básicas-Ciencias Sociales	-22,886	39,397	-,581	,561	1,000
Ciencias Básicas-Ciencias del Deporte	-24,538	67,629	-,363	,717	1,000
Ciencias Básicas-Comunicación y Diseño	-27,784	48,320	-,575	,565	1,000
Ciencias Básicas-Derecho	-54,628	50,113	-1,090	,276	1,000
Ciencias Básicas-Ingeniería	-69,944	43,989	-1,590	,112	1,000
Ciencias Básicas-Administración	70,638	41,804	1,690	,091	1,000
Ciencias Básicas-Formación General	-93,056	40,229	-2,313	,021	1,000
Ciencias Básicas-Educación	-119,038	36,927	-3,224	,001	,070
Veterinaria y Recursos Naturales-Salud	1,353	39,748	,034	,973	1,000
Veterinaria y Recursos Naturales-Ciencias Sociales	12,349	42,615	,290	,772	1,000
Veterinaria y Recursos Naturales-Ciencias del Deporte	14,000	69,553	,201	,840	1,000
Veterinaria y Recursos Naturales-Comunicación y Diseño	17,246	50,977	,338	,735	1,000
Veterinaria y Recursos Naturales-Derecho	44,091	52,680	,837	,403	1,000
Veterinaria y Recursos Naturales-Ingeniería	59,406	46,892	1,267	,205	1,000
Veterinaria y Recursos Naturales-Administración	60,100	44,849	1,340	,180	1,000
Veterinaria y Recursos Naturales-Formación General	82,518	43,385	1,902	,057	1,000
Veterinaria y Recursos Naturales-Educación	108,501	40,342	2,690	,007	,394
Salud-Ciencias Sociales	10,995	27,519	,400	,689	1,000
Salud-Ciencias del Deporte	12,647	61,472	,206	,837	1,000
Salud-Comunicación y Diseño	15,893	39,242	,405	,685	1,000
Salud-Derecho	42,737	41,430	1,032	,302	1,000
Salud-Ingeniería	58,053	33,766	1,719	,086	1,000
Salud-Administración	58,747	30,866	1,903	,057	1,000
Salud-Formación General	81,165	28,697	2,828	,005	,257
Salud-Educación	107,148	23,849	4,493	,000	,000
Ciencias Sociales-Ciencias del Deporte	1,651	63,363	,026	,979	1,000
Ciencias Sociales-Comunicación y Diseño	-4,898	42,143	-,116	,907	1,000
Ciencias Sociales-Derecho	-31,742	44,187	-,718	,473	1,000
Ciencias Sociales-Ingeniería	-47,058	37,098	-1,268	,205	1,000
Ciencias Sociales-Administración	-47,752	34,479	-1,385	,166	1,000
Ciencias Sociales-Formación General	-70,170	32,552	-2,156	,031	1,000
Ciencias Sociales-Educación	-96,152	28,370	-3,389	,001	,039
Ciencias del Deporte-Comunicación y Diseño	-3,246	69,264	-,047	,963	1,000
Ciencias del Deporte-Derecho	-30,091	70,527	-,427	,670	1,000
Ciencias del Deporte-Ingeniería	-45,406	66,316	-,685	,494	1,000
Ciencias del Deporte-Administración	46,100	64,887	,710	,477	1,000
Ciencias del Deporte-Formación General	-68,518	63,884	-1,073	,283	1,000
Ciencias del Deporte-Educación	-94,501	61,858	-1,528	,127	1,000
Comunicación y Diseño-Derecho	-26,844	52,299	-,513	,608	1,000
Comunicación y Diseño-Ingeniería	-42,160	46,464	-,907	,364	1,000
Comunicación y Diseño-Administración	42,854	44,401	,965	,334	1,000
Comunicación y Diseño-Formación General	-65,272	42,922	-1,521	,128	1,000
Comunicación y Diseño-Educación	-91,255	39,844	-2,290	,022	1,000
Derecho-Ingeniería	-15,316	48,326	-,317	,751	1,000
Derecho-Administración	16,010	46,346	,345	,730	1,000
Derecho-Formación General	-38,428	44,930	-,865	,392	1,000
Derecho-Educación	-64,410	42,000	-1,534	,125	1,000
Ingeniería-Administración	,694	39,644	,018	,986	1,000
Ingeniería-Formación General	23,112	37,980	,609	,543	1,000
Ingeniería-Educación	49,095	34,463	1,425	,154	1,000
Administración-Formación General	-22,418	35,426	-,633	,527	1,000
Administración-Educación	-48,401	31,627	-1,530	,126	1,000
Formación General-Educación	25,983	29,514	,880	,379	1,000

Cada fila prueba la hipótesis nula que las distribuciones de la Muestra 1 y la Muestra 2 son las mismas. Se muestran las significancias asintóticas (pruebas de 2 caras). El nivel de significancia es ,05.

Variable Categoría Profesional

- Ámbito Importancia

Tabla de ANOVA						
			Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	Sig.
TC1I * categoría profesional	Inter-grupos	(Combinadas)	,448	1	,448	2,887 ,090
	Intra-grupos		110,568	712	,155	
	Total		111,016	713		
TC2I * categoría profesional	Inter-grupos	(Combinadas)	,915	1	,915	4,562 ,033
	Intra-grupos		142,860	712	,201	
	Total		143,775	713		
TC3I * categoría profesional	Inter-grupos	(Combinadas)	,145	1	,145	,496 ,481
	Intra-grupos		207,854	712	,292	
	Total		207,999	713		
TC4I * categoría profesional	Inter-grupos	(Combinadas)	1,107	1	1,107	3,462 ,063
	Intra-grupos		227,716	712	,320	
	Total		228,823	713		
TC5I * categoría profesional	Inter-grupos	(Combinadas)	2,115	1	2,115	4,984 ,026
	Intra-grupos		302,106	712	,424	
	Total		304,221	713		
TC6I * categoría profesional	Inter-grupos	(Combinadas)	,668	1	,668	1,701 ,193
	Intra-grupos		279,730	712	,393	
	Total		280,399	713		
TC7I * categoría profesional	Inter-grupos	(Combinadas)	,021	1	,021	,076 ,782
	Intra-grupos		200,197	712	,281	
	Total		200,218	713		
TC8I * categoría profesional	Inter-grupos	(Combinadas)	,003	1	,003	,009 ,923
	Intra-grupos		261,760	712	,368	
	Total		261,764	713		
TC9I * categoría profesional	Inter-grupos	(Combinadas)	,000	1	,000	,000 ,986
	Intra-grupos		190,718	712	,268	
	Total		190,718	713		

Medidas de asociación

	Eta	Eta cuadrado
TC1I * categoría profesional	,064	,004
TC2I * categoría profesional	,080	,006
TC3I * categoría profesional	,026	,001
TC4I * categoría profesional	,070	,005

TC5I * categoría profesional	,083	,007
TC6I * categoría profesional	,049	,002
TC7I * categoría profesional	,010	,000
TC8I * categoría profesional	,004	,000
TC9I * categoría profesional	,001	,000

- Ámbito Dominio

Tabla de ANOVA							
			Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
TC1D * categoría profesional	Inter-grupos	(Combinadas)	,800	1	,800	3,262	,071
	Intra-grupos		174,574	712	,245		
	Total		175,374	713			
TC2D * categoría profesional	Inter-grupos	(Combinadas)	1,461	1	1,461	5,111	,024
	Intra-grupos		203,489	712	,286		
	Total		204,949	713			
TC3D * categoría profesional	Inter-grupos	(Combinadas)	,527	1	,527	1,142	,286
	Intra-grupos		328,804	712	,462		
	Total		329,332	713			
TC4D * categoría profesional	Inter-grupos	(Combinadas)	2,214	1	2,214	5,662	,018
	Intra-grupos		278,357	712	,391		
	Total		280,571	713			
TC5D * categoría profesional	Inter-grupos	(Combinadas)	10,281	1	10,281	17,286	,000
	Intra-grupos		423,462	712	,595		
	Total		433,743	713			
TC6D * categoría profesional	Inter-grupos	(Combinadas)	1,055	1	1,055	2,158	,142
	Intra-grupos		348,104	712	,489		
	Total		349,159	713			
TC7D * categoría profesional	Inter-grupos	(Combinadas)	,294	1	,294	,776	,379
	Intra-grupos		269,486	712	,378		
	Total		269,780	713			
TC8D * categoría profesional	Inter-grupos	(Combinadas)	1,014	1	1,014	2,244	,135
	Intra-grupos		321,608	712	,452		
	Total		322,622	713			
TC9D * categoría profesional	Inter-grupos	(Combinadas)	,211	1	,211	,613	,434
	Intra-grupos		244,589	712	,344		
	Total		244,800	713			

Medidas de asociación		
	Eta	Eta cuadrado
TC1D * categoría profesional	,068	,005
TC2D * categoría profesional	,084	,007
TC3D * categoría profesional	,040	,002
TC4D * categoría profesional	,089	,008
TC5D * categoría profesional	,154	,024
TC6D * categoría profesional	,055	,003
TC7D * categoría profesional	,033	,001
TC8D * categoría profesional	,056	,003
TC9D * categoría profesional	,029	,001

Prueba de muestras independientes										
		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
TC2	Se han asumido varianzas iguales	2,850	,092	2,136	712	,033	,07165	,03354	,00579	,13750
	No se han asumido varianzas iguales			2,143	710,098	,032	,07165	,03343	,00602	,13727
TC5	Se han asumido varianzas iguales	3,932	,048	2,232	712	,026	,10890	,04878	,01313	,20466
	No se han asumido varianzas iguales			2,239	711,298	,025	,10890	,04864	,01340	,20439

Estadísticos de grupo					
	categoría profesional	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
TC2D	Honorarios	346	4,6457	,52109	,02801
	Planta	368	4,5552	,54700	,02851
TC4D	Honorarios	346	3,9500	,59262	,03186
	Planta	368	3,8386	,65446	,03412
TC5D	Honorarios	346	3,9754	,72700	,03908
	Planta	368	3,7353	,81056	,04225

Prueba de muestras independientes						
		Prueba T para la igualdad de medias				
		t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia
TC2D	Se han asumido varianzas iguales	2,26	712	,024	,09	,04
	No se han asumido varianzas iguales	2,26	711,876	,024	,09	,04
TC4D	Se han asumido varianzas iguales	2,38	712	,018	,11	,05
	No se han asumido varianzas iguales	2,39	711,003	,017	,11	,05
TC5D	Se han asumido varianzas iguales	4,16	712	,000	,24	,06
	No se han asumido varianzas iguales	4,17	710,434	,000	,24	,06

Variable Cargo

- Ámbito Importancia

Tabla de ANOVA							
			Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
TC1I * Cargo	Inter-grupos	(Combinadas)	,058	1	,058	,375	,540
	Intra-grupos		110,958	712	,156		
	Total		111,016	713			
TC2I * Cargo	Inter-grupos	(Combinadas)	,786	1	,786	3,914	,048
	Intra-grupos		142,989	712	,201		
	Total		143,775	713			
TC3I * Cargo	Inter-grupos	(Combinadas)	,038	1	,038	,130	,718
	Intra-grupos		207,961	712	,292		
	Total		207,999	713			
TC4I * Cargo	Inter-grupos	(Combinadas)	,552	1	,552	1,721	,190
	Intra-grupos		228,271	712	,321		
	Total		228,823	713			
TC5I * Cargo	Inter-grupos	(Combinadas)	,462	1	,462	1,082	,299
	Intra-grupos		303,759	712	,427		
	Total		304,221	713			
TC6I * Cargo	Inter-grupos	(Combinadas)	,209	1	,209	,530	,467
	Intra-grupos		280,190	712	,394		
	Total		280,399	713			
TC7I * Cargo	Inter-grupos	(Combinadas)	,031	1	,031	,110	,740
	Intra-grupos		200,187	712	,281		
	Total		200,218	713			
TC8I * Cargo	Inter-grupos	(Combinadas)	,059	1	,059	,160	,689
	Intra-grupos		261,705	712	,368		
	Total		261,764	713			
TC9I * Cargo	Inter-grupos	(Combinadas)	,002	1	,002	,009	,926
	Intra-grupos		190,715	712	,268		
	Total		190,718	713			

Medidas de asociación		
	Eta	Eta cuadrado
TC1I * Cargo	,023	,001
TC2I * Cargo	,074	,005
TC3I * Cargo	,014	,000
TC4I * Cargo	,049	,002
TC5I * Cargo	,039	,002
TC6I * Cargo	,027	,001
TC7I * Cargo	,012	,000
TC8I * Cargo	,015	,000
TC9I * Cargo	,003	,000

- Ámbito Dominio

Tabla de ANOVA							
			Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
TC1D * Cargo	Inter-grupos	(Combinadas)	,066	1	,066	,267	,605
	Intra-grupos		175,308	712	,246		
	Total		175,374	713			
TC2D * Cargo	Inter-grupos	(Combinadas)	,461	1	,461	1,606	,205
	Intra-grupos		204,488	712	,287		
	Total		204,949	713			
TC3D * Cargo	Inter-grupos	(Combinadas)	,060	1	,060	,129	,720
	Intra-grupos		329,272	712	,462		
	Total		329,332	713			
TC4D * Cargo	Inter-grupos	(Combinadas)	,907	1	,907	2,309	,129
	Intra-grupos		279,664	712	,393		
	Total		280,571	713			
TC5D * Cargo	Inter-grupos	(Combinadas)	2,890	1	2,890	4,777	,029
	Intra-grupos		430,853	712	,605		
	Total		433,743	713			
TC6D * Cargo	Inter-grupos	(Combinadas)	,011	1	,011	,023	,879
	Intra-grupos		349,148	712	,490		
	Total		349,159	713			
TC7D * Cargo	Inter-grupos	(Combinadas)	,002	1	,002	,006	,937
	Intra-grupos		269,778	712	,379		
	Total		269,780	713			
TC8D * Cargo	Inter-grupos	(Combinadas)	3,316	1	3,316	7,394	,007
	Intra-grupos		319,306	712	,448		
	Total		322,622	713			
TC9D * Cargo	Inter-grupos	(Combinadas)	,495	1	,495	1,441	,230
	Intra-grupos		244,305	712	,343		
	Total		244,800	713			

Medidas de asociación		
	Eta	Eta cuadrado
TC1D * Cargo	,019	,000
TC2D * Cargo	,047	,002
TC3D * Cargo	,013	,000
TC4D * Cargo	,057	,003
TC5D * Cargo	,082	,007
TC6D * Cargo	,006	,000
TC7D * Cargo	,003	,000
TC8D * Cargo	,101	,010
TC9D * Cargo	,045	,002

Estadísticos de grupo					
	Cargo_desempeña	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
TC1I	Directivo de Escuela / Carrera	212	4,6443	,43269	,02972
	Docente de aula	502	4,6641	,37766	,01686
TC2I	Directivo de Escuela / Carrera	212	4,4877	,49819	,03422
	Docente de aula	502	4,5604	,42530	,01898
TC3I	Directivo de Escuela / Carrera	212	4,5509	,56514	,03881
	Docente de aula	502	4,5669	,52970	,02364
TC4I	Directivo de Escuela / Carrera	212	4,3802	,56743	,03897
	Docente de aula	502	4,4410	,56571	,02525
TC5I	Directivo de Escuela / Carrera	212	4,2854	,63502	,04361
	Docente de aula	502	4,3410	,66066	,02949
TC6I	Directivo de Escuela / Carrera	212	4,4208	,63204	,04341
	Docente de aula	502	4,4582	,62532	,02791
TC7I	Directivo de Escuela / Carrera	212	4,6698	,53186	,03653
	Docente de aula	502	4,6554	,52957	,02364
TC8I	Directivo de Escuela / Carrera	212	4,5292	,60244	,04138
	Docente de aula	502	4,5094	,60788	,02713
TC9I	Directivo de Escuela / Carrera	212	4,6226	,52920	,03635
	Docente de aula	502	4,6187	,51256	,02288

Prueba de muestras independientes						
		Prueba T para la igualdad de medias				
		t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia
TC1I	Se han asumido varianzas iguales	-,61	712	,540	-,02	,03
	No se han asumido varianzas iguales	-,58	353,207	,563	-,02	,03
TC2I	Se han asumido varianzas iguales	-1,98	712	,048	-,07	,04
	No se han asumido varianzas iguales	-1,86	347,026	,064	-,07	,04
TC3I	Se han asumido varianzas iguales	-,36	712	,718	-,02	,04
	No se han asumido varianzas iguales	-,35	374,875	,725	-,02	,05
TC4I	Se han asumido varianzas iguales	-1,31	712	,190	-,06	,05
	No se han asumido varianzas iguales	-1,31	395,935	,191	-,06	,05
TC5I	Se han asumido varianzas iguales	-1,04	712	,299	-,06	,05
	No se han asumido varianzas iguales	-1,06	411,756	,291	-,06	,05
TC6I	Se han asumido varianzas iguales	-,73	712	,467	-,04	,05
	No se han asumido varianzas iguales	-,72	393,203	,469	-,04	,05
TC7I	Se han asumido varianzas iguales	,33	712	,740	,01	,04
	No se han asumido varianzas iguales	,33	395,471	,740	,01	,04
TC8I	Se han asumido varianzas iguales	,40	712	,689	,02	,05
	No se han asumido varianzas iguales	,40	400,288	,688	,02	,05
TC9I	Se han asumido varianzas iguales	,09	712	,926	,00	,04
	No se han asumido varianzas iguales	,09	385,801	,927	,00	,04

Estadísticos de grupo					
	Cargo desempeña	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
TC5D	Directivo de Escuela / Carrera	212	3,7538	,75246	,05168
	Docente de aula	502	3,8930	,78837	,03519

Prueba de muestras independientes						
		Prueba T para la igualdad de medias				
		t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia
TC5	Se han asumido varianzas iguales	-2,19	712	,029	-,14	,06
D	No se han asumido varianzas iguales	-2,23	414,464	,026	-,14	,06

Variable Años de experiencia como docente de aula

- Ámbito Importancia

Tabla de ANOVA							
			Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
TC1I * Años de experiencia como docente de aula	Inter- grupos	(Combinadas)	2,975	4	,744	4,880	,001
	Intra-grupos		108,042	709	,152		
	Total		111,016	713			
TC2I * Años de experiencia como docente de aula	Inter- grupos	(Combinadas)	2,036	4	,509	2,546	,038
	Intra-grupos		141,740	709	,200		
	Total		143,775	713			
TC3I * Años de experiencia como docente de aula	Inter- grupos	(Combinadas)	1,283	4	,321	1,100	,355
	Intra-grupos		206,716	709	,292		
	Total		207,999	713			
TC4I * Años de experiencia como docente de aula	Inter- grupos	(Combinadas)	1,119	4	,280	,871	,481
	Intra-grupos		227,704	709	,321		
	Total		228,823	713			
TC5I * Años de experiencia como docente de aula	Inter- grupos	(Combinadas)	2,135	4	,534	1,253	,287
	Intra-grupos		302,086	709	,426		
	Total		304,221	713			
TC6I * Años de experiencia como docente de aula	Inter- grupos	(Combinadas)	2,398	4	,600	1,529	,192
	Intra-grupos		278,001	709	,392		
	Total		280,399	713			
TC7I * Años de experiencia como docente de aula	Inter- grupos	(Combinadas)	2,684	4	,671	2,409	,048
	Intra-grupos		197,534	709	,279		
	Total		200,218	713			
TC8I * Años de experiencia como docente de aula	Inter- grupos	(Combinadas)	1,564	4	,391	1,065	,373
	Intra-grupos		260,200	709	,367		
	Total		261,764	713			
TC9I * Años de experiencia como docente de aula	Inter- grupos	(Combinadas)	1,403	4	,351	1,313	,263
	Intra-grupos		189,315	709	,267		
	Total		190,718	713			

Medidas de asociación		
	Eta	Eta cuadrado
TC1I * Años de experiencia como docente de aula	,164	,027
TC2I * Años de experiencia como docente de aula	,119	,014
TC3I * Años de experiencia como docente de aula	,079	,006
TC4I * Años de experiencia como docente de aula	,070	,005

TC5I * Años de experiencia como docente de aula	,084	,007
TC6I * Años de experiencia como docente de aula	,092	,009
TC7I * Años de experiencia como docente de aula	,116	,013
TC8I * Años de experiencia como docente de aula	,077	,006
TC9I * Años de experiencia como docente de aula	,086	,007

- Ámbito Dominio

Tabla de ANOVA							
			Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
TC1D * Años de experiencia como docente de aula	Inter- grupos	(Combinadas)	13,766	4	3,442	15,099	,000
	Intra-grupos		161,608	709	,228		
	Total		175,374	713			
TC2D * Años de experiencia como docente de aula	Inter- grupos	(Combinadas)	10,697	4	2,674	9,761	,000
	Intra-grupos		194,252	709	,274		
	Total		204,949	713			
TC3D * Años de experiencia como docente de aula	Inter- grupos	(Combinadas)	19,157	4	4,789	10,947	,000
	Intra-grupos		310,175	709	,437		
	Total		329,332	713			
TC4D * Años de experiencia como docente de aula	Inter- grupos	(Combinadas)	8,244	4	2,061	5,366	,000
	Intra-grupos		272,326	709	,384		
	Total		280,571	713			
TC5D * Años de experiencia como docente de aula	Inter- grupos	(Combinadas)	1,497	4	,374	,614	,653
	Intra-grupos		432,246	709	,610		
	Total		433,743	713			
TC6D * Años de experiencia como docente de aula	Inter- grupos	(Combinadas)	13,278	4	3,320	7,007	,000
	Intra-grupos		335,881	709	,474		
	Total		349,159	713			
TC7D * Años de experiencia como docente de aula	Inter- grupos	(Combinadas)	5,263	4	1,316	3,527	,007
	Intra-grupos		264,517	709	,373		
	Total		269,780	713			
TC8D * Años de experiencia como docente de aula	Inter- grupos	(Combinadas)	7,035	4	1,759	3,951	,004
	Intra-grupos		315,587	709	,445		
	Total		322,622	713			
TC9D * Años de experiencia como docente de aula	Inter- grupos	(Combinadas)	5,297	4	1,324	3,920	,004
	Intra-grupos		239,502	709	,338		
	Total		244,800	713			

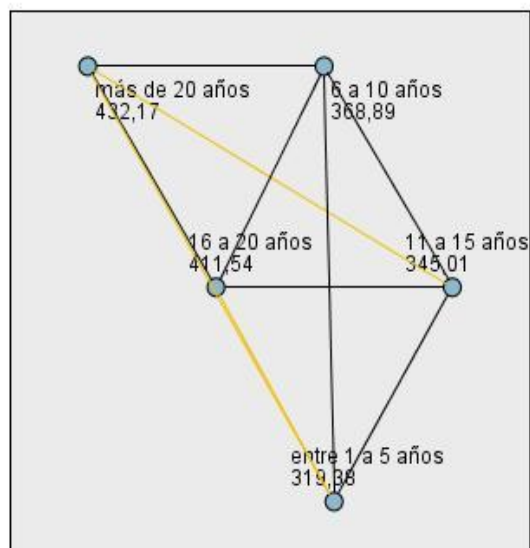
Medidas de asociación		
	Eta	Eta cuadrado
TC1D * Años de experiencia como docente de aula	,280	,078
TC2D * Años de experiencia como docente de aula	,228	,052
TC3D * Años de experiencia como docente de aula	,241	,058
TC4D * Años de experiencia como docente de aula	,171	,029
TC5D * Años de experiencia como docente de aula	,059	,003
TC6D * Años de experiencia como docente de aula	,195	,038
TC7D * Años de experiencia como docente de aula	,140	,020
TC8D * Años de experiencia como docente de aula	,148	,022
TC9D * Años de experiencia como docente de aula	,147	,022

Resumen de prueba de hipótesis

	Hipótesis nula	Test	Sig.	Decisión
1	Las medianas de TC1I son las mismas entre las categorías de Años de experiencia como docente de aula.	Prueba de medianas de muestras independientes	,000	Rechazar la hipótesis nula.
2	La distribución de TC1I es la misma entre las categorías de Años de experiencia como docente de aula.	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	,000	Rechazar la hipótesis nula.
3	Las medianas de TC2I son las mismas entre las categorías de Años de experiencia como docente de aula.	Prueba de medianas de muestras independientes	,132	Retener la hipótesis nula.
4	La distribución de TC2I es la misma entre las categorías de Años de experiencia como docente de aula.	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	,036	Rechazar la hipótesis nula.
5	Las medianas de TC7I son las mismas entre las categorías de Años de experiencia como docente de aula.	Prueba de medianas de muestras independientes		No se puede calcular.
6	La distribución de TC7I es la misma entre las categorías de Años de experiencia como docente de aula.	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	,053	Retener la hipótesis nula.

Se muestran las significancias asintóticas. El nivel de significancia es ,05.

Comparaciones por parejas de Años de experiencia como docente de aula



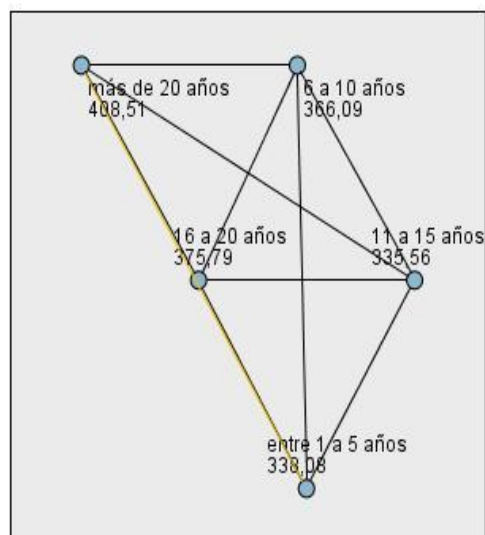
Cada nodo muestra el rango de media de muestras de Años de experiencia como docente de aula.

Muestra1-Muestra2	Prueba estadística	Error típico	Desv. Prueba estadística	Sig.	Sig. ady.
entre 1 a 5 años-11 a 15 años	25,635	25,054	1,023	,306	1,000
entre 1 a 5 años-6 a 10 años	49,509	18,846	2,627	,009	,086
entre 1 a 5 años-16 a 20 años	92,163	31,101	2,963	,003	,030
entre 1 a 5 años-más de 20 años	-112,790	23,919	-4,715	,000	,000
11 a 15 años-6 a 10 años	-23,875	26,412	-,904	,366	1,000
11 a 15 años-16 a 20 años	-66,528	36,189	-1,838	,066	,660
11 a 15 años-más de 20 años	-87,155	30,241	-2,882	,004	,040
6 a 10 años-16 a 20 años	42,653	32,204	1,324	,185	1,000
6 a 10 años-más de 20 años	-63,280	25,338	-2,497	,013	,125
16 a 20 años-más de 20 años	-20,627	35,413	-,582	,560	1,000

Cada fila prueba la hipótesis nula que las distribuciones de la Muestra 1 y la Muestra 2 son las mismas.

Se muestran las significancias asintóticas (pruebas de 2 caras). El nivel de significancia es ,05.

Comparaciones por parejas de Años de experiencia como docente de aula



Cada nodo muestra el rango de media de muestras de Años de experiencia como docente de aula.

Muestra1-Muestra2	Prueba estadística	Error típico	Desv. Prueba estadística	Sig.	Sig. ady.
11 a 15 años-entre 1 a 5 años	-2,513	25,243	-,100	,921	1,000
11 a 15 años-6 a 10 años	-30,526	26,611	-1,147	,251	1,000
11 a 15 años-16 a 20 años	-40,225	36,462	-1,103	,270	1,000
11 a 15 años-más de 20 años	-72,941	30,469	-2,394	,017	,167
entre 1 a 5 años-6 a 10 años	28,012	18,989	1,475	,140	1,000
entre 1 a 5 años-16 a 20 años	37,712	31,335	1,204	,229	1,000
entre 1 a 5 años-más de 20 años	-70,427	24,100	-2,922	,003	,035
6 a 10 años-16 a 20 años	9,700	32,447	,299	,765	1,000
6 a 10 años-más de 20 años	-42,415	25,529	-1,661	,097	,966
16 a 20 años-más de 20 años	-32,715	35,680	-,917	,359	1,000

Cada fila prueba la hipótesis nula que las distribuciones de la Muestra 1 y la Muestra 2 son las mismas.

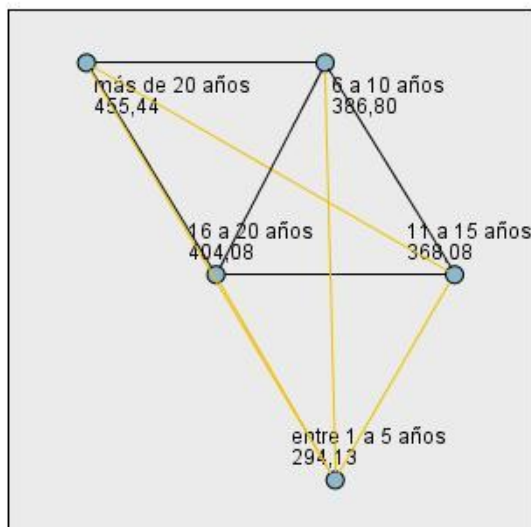
Se muestran las significancias asintóticas (pruebas de 2 caras). El nivel de significancia es ,05.

Resumen de prueba de hipótesis

	Hipótesis nula	Test	Sig.	Decisión
1	Las medianas de TC1D son las mismas entre las categorías de Años de experiencia como docente de aula.	Prueba de medianas de muestras independientes	,000	Rechazar la hipótesis nula.
2	La distribución de TC1D es la misma entre las categorías de Años de experiencia como docente de aula.	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	,000	Rechazar la hipótesis nula.
3	Las medianas de TC2D son las mismas entre las categorías de Años de experiencia como docente de aula.	Prueba de medianas de muestras independientes	,000	Rechazar la hipótesis nula.
4	La distribución de TC2D es la misma entre las categorías de Años de experiencia como docente de aula.	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	,000	Rechazar la hipótesis nula.
5	Las medianas de TC3D son las mismas entre las categorías de Años de experiencia como docente de aula.	Prueba de medianas de muestras independientes	,000	Rechazar la hipótesis nula.
6	La distribución de TC3D es la misma entre las categorías de Años de experiencia como docente de aula.	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	,000	Rechazar la hipótesis nula.
7	Las medianas de TC4D son las mismas entre las categorías de Años de experiencia como docente de aula.	Prueba de medianas de muestras independientes	,012	Rechazar la hipótesis nula.
8	La distribución de TC4D es la misma entre las categorías de Años de experiencia como docente de aula.	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	,000	Rechazar la hipótesis nula.
9	Las medianas de TC6D son las mismas entre las categorías de Años de experiencia como docente de aula.	Prueba de medianas de muestras independientes	,000	Rechazar la hipótesis nula.
10	La distribución de TC6D es la misma entre las categorías de Años de experiencia como docente de aula.	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	,000	Rechazar la hipótesis nula.
11	Las medianas de TC7D son las mismas entre las categorías de Años de experiencia como docente de aula.	Prueba de medianas de muestras independientes	,027	Rechazar la hipótesis nula.
12	La distribución de TC7D es la misma entre las categorías de Años de experiencia como docente de aula.	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	,007	Rechazar la hipótesis nula.
13	Las medianas de TC8D son las mismas entre las categorías de Años de experiencia como docente de aula.	Prueba de medianas de muestras independientes	,001	Rechazar la hipótesis nula.
14	La distribución de TC8D es la misma entre las categorías de Años de experiencia como docente de aula.	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	,001	Rechazar la hipótesis nula.
15	Las medianas de TC9D son las mismas entre las categorías de Años de experiencia como docente de aula.	Prueba de medianas de muestras independientes	,026	Rechazar la hipótesis nula.
16	La distribución de TC9D es la misma entre las categorías de Años de experiencia como docente de aula.	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	,002	Rechazar la hipótesis nula.

Se muestran las significancias asintóticas. El nivel de significancia es ,05.

Comparaciones por parejas de Años de experiencia como docente de aula



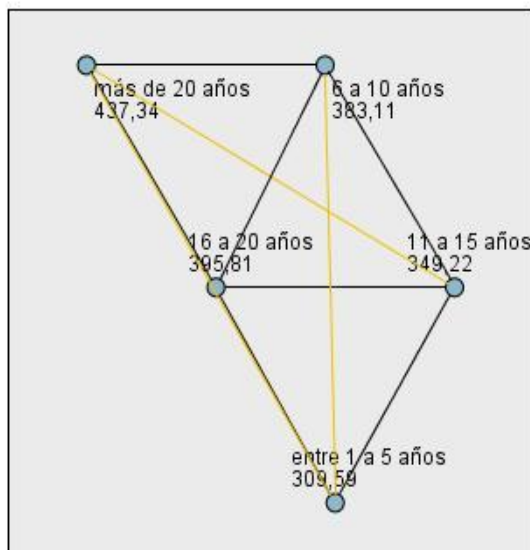
Cada nodo muestra el rango de media de muestras de Años de experiencia como docente de aula.

Muestra1-Muestra2	Prueba estadística	Error típico	Desv. Prueba estadística	Sig.	Sig. ady.
entre 1 a 5 años-11 a 15 años	73,956	25,343	2,918	,004	,035
entre 1 a 5 años-6 a 10 años	92,675	19,064	4,861	,000	,000
entre 1 a 5 años-16 a 20 años	109,954	31,460	3,495	,000	,005
entre 1 a 5 años-más de 20 años	-161,311	24,195	-6,667	,000	,000
11 a 15 años-6 a 10 años	-18,719	26,716	-,701	,484	1,000
11 a 15 años-16 a 20 años	-35,998	36,607	-,983	,325	1,000
11 a 15 años-más de 20 años	-87,355	30,590	-2,856	,004	,043
6 a 10 años-16 a 20 años	17,278	32,576	,530	,596	1,000
6 a 10 años-más de 20 años	-68,636	25,630	-2,678	,007	,074
16 a 20 años-más de 20 años	-51,358	35,821	-1,434	,152	1,000

Cada fila prueba la hipótesis nula que las distribuciones de la Muestra 1 y la Muestra 2 son las mismas.

Se muestran las significancias asintóticas (pruebas de 2 caras). El nivel de significancia es ,05.

Comparaciones por parejas de Años de experiencia como docente de aula



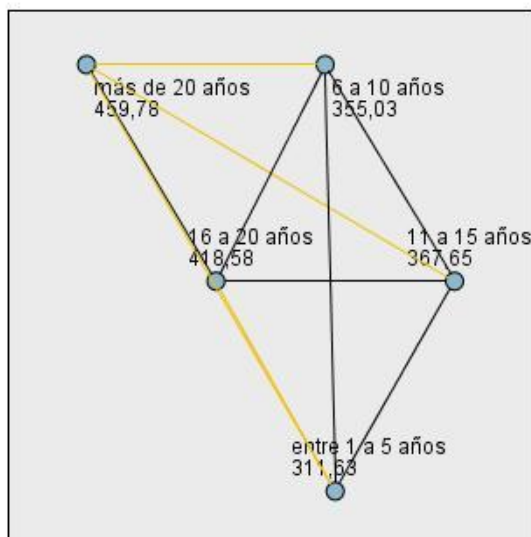
Cada nodo muestra el rango de media de muestras de Años de experiencia como docente de aula.

Muestra1-Muestra2	Prueba estadística	Error típico	Desv. Prueba estadística	Sig.	Sig. ady.
entre 1 a 5 años-11 a 15 años	39,632	25,387	1,561	,119	1,000
entre 1 a 5 años-6 a 10 años	73,522	19,097	3,850	,000	,001
entre 1 a 5 años-16 a 20 años	86,218	31,514	2,736	,006	,062
entre 1 a 5 años-más de 20 años	-127,747	24,237	-5,271	,000	,000
11 a 15 años-6 a 10 años	-33,890	26,763	-1,266	,205	1,000
11 a 15 años-16 a 20 años	-46,586	36,670	-1,270	,204	1,000
11 a 15 años-más de 20 años	-88,115	30,643	-2,876	,004	,040
6 a 10 años-16 a 20 años	12,697	32,632	,389	,697	1,000
6 a 10 años-más de 20 años	-54,225	25,674	-2,112	,035	,347
16 a 20 años-más de 20 años	-41,529	35,883	-1,157	,247	1,000

Cada fila prueba la hipótesis nula que las distribuciones de la Muestra 1 y la Muestra 2 son las mismas.

Se muestran las significancias asintóticas (pruebas de 2 caras). El nivel de significancia es ,05.

Comparaciones por parejas de Años de experiencia como docente de aula



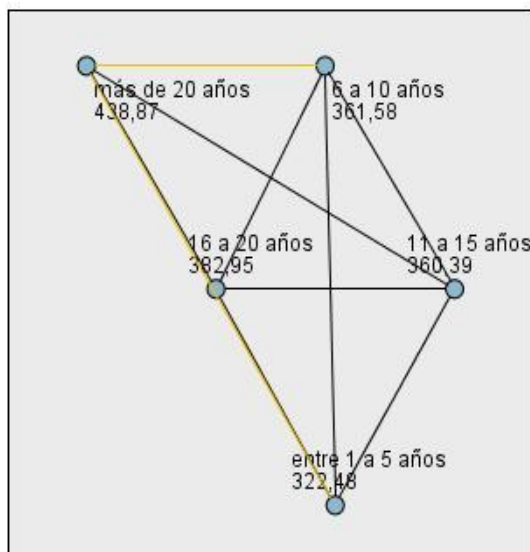
Cada nodo muestra el rango de media de muestras de Años de experiencia como docente de aula.

Muestra1-Muestra2	Prueba estadística	Error típico	Desv. Prueba estadística	Sig.	Sig. ady.
entre 1 a 5 años-6 a 10 años	43,397	19,080	2,274	,023	,229
entre 1 a 5 años-11 a 15 años	56,021	25,365	2,209	,027	,272
entre 1 a 5 años-16 a 20 años	106,949	31,486	3,397	,001	,007
entre 1 a 5 años-más de 20 años	-148,145	24,216	-6,118	,000	,000
6 a 10 años-11 a 15 años	12,625	26,739	,472	,637	1,000
6 a 10 años-16 a 20 años	63,552	32,603	1,949	,051	,513
6 a 10 años-más de 20 años	-104,748	25,652	-4,083	,000	,000
11 a 15 años-16 a 20 años	-50,927	36,638	-1,390	,165	1,000
11 a 15 años-más de 20 años	-92,123	30,616	-3,009	,003	,026
16 a 20 años-más de 20 años	-41,196	35,852	-1,149	,251	1,000

Cada fila prueba la hipótesis nula que las distribuciones de la Muestra 1 y la Muestra 2 son las mismas.

Se muestran las significancias asintóticas (pruebas de 2 caras). El nivel de significancia es ,05.

Comparaciones por parejas de Años de experiencia como docente de aula



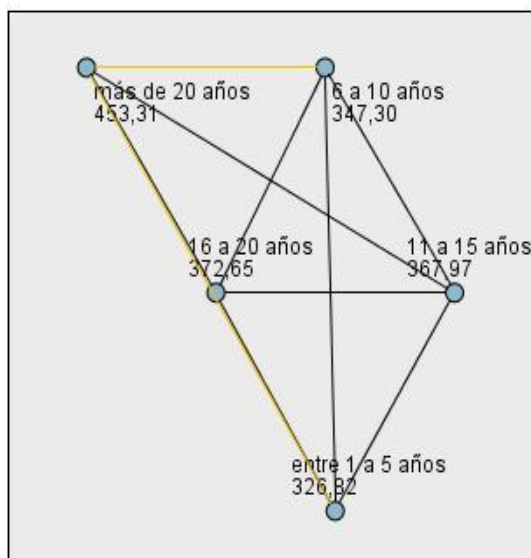
Cada nodo muestra el rango de media de muestras de Años de experiencia como docente de aula.

Muestra1-Muestra2	Prueba estadística	Error típico	Desv. Prueba estadística	Sig.	Sig. ady.
entre 1 a 5 años-11 a 15 años	37,911	25,405	1,492	,136	1,000
entre 1 a 5 años-6 a 10 años	39,105	19,111	2,046	,041	,407
entre 1 a 5 años-16 a 20 años	60,472	31,537	1,918	,055	,552
entre 1 a 5 años-más de 20 años	-116,392	24,255	-4,799	,000	,000
11 a 15 años-6 a 10 años	-1,194	26,782	-,045	,964	1,000
11 a 15 años-16 a 20 años	-22,562	36,696	-,615	,539	1,000
11 a 15 años-más de 20 años	-78,482	30,665	-2,559	,010	,105
6 a 10 años-16 a 20 años	21,368	32,656	,654	,513	1,000
6 a 10 años-más de 20 años	-77,287	25,693	-3,008	,003	,026
16 a 20 años-más de 20 años	-55,920	35,909	-1,557	,119	1,000

Cada fila prueba la hipótesis nula que las distribuciones de la Muestra 1 y la Muestra 2 son las mismas.

Se muestran las significancias asintóticas (pruebas de 2 caras). El nivel de significancia es ,05.

Comparaciones por parejas de Años de experiencia como docente de aula

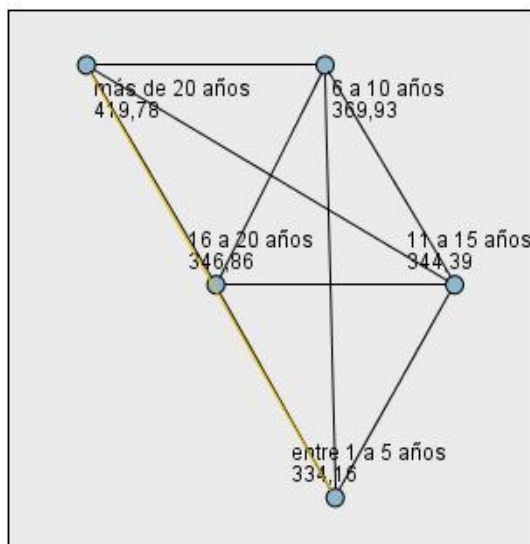


Cada nodo muestra el rango de media de muestras de Años de experiencia como docente de aula.

Muestra1-Muestra2	Prueba estadística	Error típico	Desv. Prueba estadística	Sig.	Sig. ady.
entre 1 a 5 años-6 a 10 años	20,477	19,071	1,074	,283	1,000
entre 1 a 5 años-11 a 15 años	41,149	25,353	1,623	,105	1,000
entre 1 a 5 años-16 a 20 años	45,828	31,472	1,456	,145	1,000
entre 1 a 5 años-más de 20 años	-126,485	24,205	-5,226	,000	,000
6 a 10 años-11 a 15 años	20,672	26,727	,773	,439	1,000
6 a 10 años-16 a 20 años	25,351	32,588	,778	,437	1,000
6 a 10 años-más de 20 años	-106,008	25,640	-4,135	,000	,000
11 a 15 años-16 a 20 años	-4,679	36,621	-,128	,898	1,000
11 a 15 años-más de 20 años	-85,337	30,602	-2,789	,005	,053
16 a 20 años-más de 20 años	-80,657	35,835	-2,251	,024	,244

Cada fila prueba la hipótesis nula que las distribuciones de la Muestra 1 y la Muestra 2 son las mismas.
Se muestran las significancias asintóticas (pruebas de 2 caras). El nivel de significancia es ,05.

Comparaciones por parejas de Años de experiencia como docente de aula



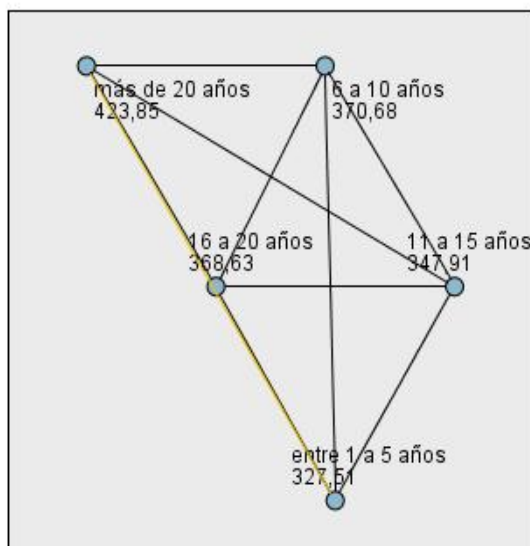
Cada nodo muestra el rango de media de muestras de Años de experiencia como docente de aula.

Muestra1-Muestra2	Prueba estadística	Error típico	Desv. Prueba estadística	Sig.	Sig. ady.
entre 1 a 5 años-11 a 15 años	10,230	25,013	,409	,683	1,000
entre 1 a 5 años-16 a 20 años	12,696	31,050	,409	,683	1,000
entre 1 a 5 años-6 a 10 años	35,766	18,816	1,901	,057	,573
entre 1 a 5 años-más de 20 años	-85,612	23,880	-3,585	,000	,003
11 a 15 años-16 a 20 años	-2,466	36,130	-,068	,946	1,000
11 a 15 años-6 a 10 años	-25,536	26,369	-,968	,333	1,000
11 a 15 años-más de 20 años	-75,382	30,192	-2,497	,013	,125
16 a 20 años-6 a 10 años	-23,070	32,152	-,718	,473	1,000
16 a 20 años-más de 20 años	-72,916	35,355	-2,062	,039	,392
6 a 10 años-más de 20 años	-49,846	25,296	-1,970	,049	,488

Cada fila prueba la hipótesis nula que las distribuciones de la Muestra 1 y la Muestra 2 son las mismas.

Se muestran las significancias asintóticas (pruebas de 2 caras). El nivel de significancia es ,05.

Comparaciones por parejas de Años de experiencia como docente de aula



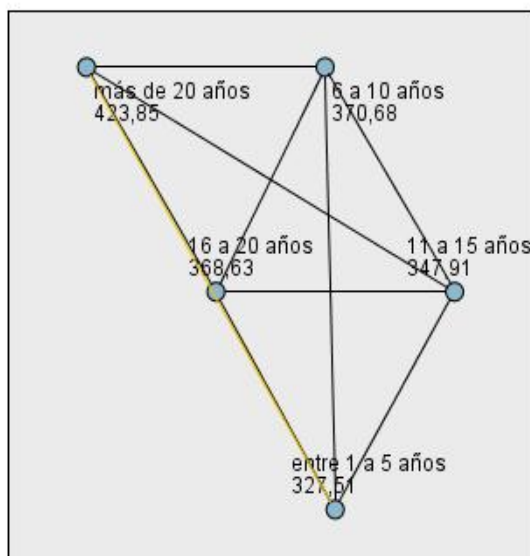
Cada nodo muestra el rango de media de muestras de Años de experiencia como docente de aula.

Muestra1-Muestra2	Prueba estadística	Error típico	Desv. Prueba estadística	Sig.	Sig. ady.
entre 1 a 5 años-11 a 15 años	20,394	25,247	,808	,419	1,000
entre 1 a 5 años-16 a 20 años	41,118	31,340	1,312	,190	1,000
entre 1 a 5 años-6 a 10 años	43,163	18,991	2,273	,023	,230
entre 1 a 5 años-más de 20 años	-96,337	24,103	-3,997	,000	,001
11 a 15 años-16 a 20 años	-20,724	36,467	-,568	,570	1,000
11 a 15 años-6 a 10 años	-22,769	26,615	-,856	,392	1,000
11 a 15 años-más de 20 años	-75,943	30,474	-2,492	,013	,127
16 a 20 años-6 a 10 años	-2,045	32,452	-,063	,950	1,000
16 a 20 años-más de 20 años	-55,219	35,685	-1,547	,122	1,000
6 a 10 años-más de 20 años	-53,174	25,533	-2,083	,037	,373

Cada fila prueba la hipótesis nula que las distribuciones de la Muestra 1 y la Muestra 2 son las mismas.

Se muestran las significancias asintóticas (pruebas de 2 caras). El nivel de significancia es ,05.

Comparaciones por parejas de Años de experiencia como docente de aula



Cada nodo muestra el rango de media de muestras de Años de experiencia como docente de aula.

Muestra1-Muestra2	Prueba estadística	Error típico	Desv. Prueba estadística	Sig.	Sig. ady.
entre 1 a 5 años-11 a 15 años	20,394	25,247	,808	,419	1,000
entre 1 a 5 años-16 a 20 años	41,118	31,340	1,312	,190	1,000
entre 1 a 5 años-6 a 10 años	43,163	18,991	2,273	,023	,230
entre 1 a 5 años-más de 20 años	-96,337	24,103	-3,997	,000	,001
11 a 15 años-16 a 20 años	-20,724	36,467	-,568	,570	1,000
11 a 15 años-6 a 10 años	-22,769	26,615	-,856	,392	1,000
11 a 15 años-más de 20 años	-75,943	30,474	-2,492	,013	,127
16 a 20 años-6 a 10 años	-2,045	32,452	-,063	,950	1,000
16 a 20 años-más de 20 años	-55,219	35,685	-1,547	,122	1,000
6 a 10 años-más de 20 años	-53,174	25,533	-2,083	,037	,373

Cada fila prueba la hipótesis nula que las distribuciones de la Muestra 1 y la Muestra 2 son las mismas.

Se muestran las significancias asintóticas (pruebas de 2 caras). El nivel de significancia es ,05.

Variable Capacitación en el área de educación.

- Ámbito Importancia

Tabla de ANOVA							
			Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
TC1I * Capacitación en el área de educación.	Inter- grupos	(Combinadas)	,720	3	,240	1,545	,202
	Intra-grupos		110,296	710	,155		
	Total		111,016	713			
TC2I * Capacitación en el área de educación.	Inter- grupos	(Combinadas)	,811	3	,270	1,343	,259
	Intra-grupos		142,964	710	,201		
	Total		143,775	713			
TC3I * Capacitación en el área de educación.	Inter- grupos	(Combinadas)	3,260	3	1,087	3,768	,011
	Intra-grupos		204,739	710	,288		
	Total		207,999	713			
TC4I * Capacitación en el área de educación.	Inter- grupos	(Combinadas)	2,133	3	,711	2,227	,084
	Intra-grupos		226,690	710	,319		
	Total		228,823	713			
TC5I * Capacitación en el área de educación.	Inter- grupos	(Combinadas)	2,274	3	,758	1,782	,149
	Intra-grupos		301,947	710	,425		
	Total		304,221	713			
TC6I * Capacitación en el área de educación.	Inter- grupos	(Combinadas)	3,466	3	1,155	2,962	,032
	Intra-grupos		276,932	710	,390		
	Total		280,399	713			
TC7I * Capacitación en el área de educación.	Inter- grupos	(Combinadas)	,208	3	,069	,246	,864
	Intra-grupos		200,011	710	,282		
	Total		200,218	713			
TC8I * Capacitación en el área de educación.	Inter- grupos	(Combinadas)	,631	3	,210	,572	,634
	Intra-grupos		261,133	710	,368		
	Total		261,764	713			
TC9I * Capacitación en el área de educación.	Inter- grupos	(Combinadas)	,722	3	,241	,899	,441
	Intra-grupos		189,996	710	,268		
	Total		190,718	713			

Medidas de asociación		
	Eta	Eta cuadrado
TC1I * Capacitación en el área de educación.	,081	,006
TC2I * Capacitación en el área de educación.	,075	,006
TC3I * Capacitación en el área de educación.	,125	,016
TC4I * Capacitación en el área de educación.	,097	,009
TC5I * Capacitación en el área de educación.	,086	,007

TC6I * Capacitación en el área de educación.	,111	,012
TC7I * Capacitación en el área de educación.	,032	,001
TC8I * Capacitación en el área de educación.	,049	,002
TC9I * Capacitación en el área de educación.	,062	,004

- Ámbito Dominio

Tabla de ANOVA							
			Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
TC1D * Capacitación en el área de educación.	Inter- grupos	(Combinadas)	7,440	3	2,480	10,486	.000
	Intra-grupos		167,934	710	,237		
	Total		175,374	713			
TC2D * Capacitación en el área de educación.	Inter- grupos	(Combinadas)	5,520	3	1,840	6,551	.000
	Intra-grupos		199,429	710	,281		
	Total		204,949	713			
TC3D * Capacitación en el área de educación.	Inter- grupos	(Combinadas)	15,749	3	5,250	11,886	.000
	Intra-grupos		313,582	710	,442		
	Total		329,332	713			
TC4D * Capacitación en el área de educación.	Inter- grupos	(Combinadas)	4,320	3	1,440	3,701	.012
	Intra-grupos		276,251	710	,389		
	Total		280,571	713			
TC5D * Capacitación en el área de educación.	Inter- grupos	(Combinadas)	4,012	3	1,337	2,210	,086
	Intra-grupos		429,731	710	,605		
	Total		433,743	713			
TC6D * Capacitación en el área de educación.	Inter- grupos	(Combinadas)	12,701	3	4,234	8,934	.000
	Intra-grupos		336,458	710	,474		
	Total		349,159	713			
TC7D * Capacitación en el área de educación.	Inter- grupos	(Combinadas)	3,890	3	1,297	3,462	.016
	Intra-grupos		265,890	710	,374		
	Total		269,780	713			
TC8D * Capacitación en el área de educación.	Inter- grupos	(Combinadas)	5,727	3	1,909	4,277	.005
	Intra-grupos		316,895	710	,446		
	Total		322,622	713			
TC9D * Capacitación en el área de educación.	Inter- grupos	(Combinadas)	3,586	3	1,195	3,519	.015
	Intra-grupos		241,213	710	,340		
	Total		244,800	713			

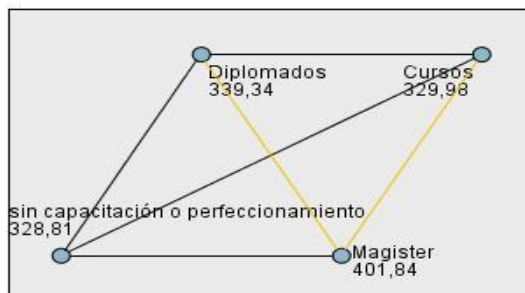
Medidas de asociación		
	Eta	Eta cuadrado
TC1D * Capacitación en el área de educación.	,206	,042
TC2D * Capacitación en el área de educación.	,164	,027
TC3D * Capacitación en el área de educación.	,219	,048
TC4D * Capacitación en el área de educación.	,124	,015
TC5D * Capacitación en el área de educación.	,096	,009
TC6D * Capacitación en el área de educación.	,191	,036
TC7D * Capacitación en el área de educación.	,120	,014
TC8D * Capacitación en el área de educación.	,133	,018
TC9D * Capacitación en el área de educación.	,121	,015

Resumen de prueba de hipótesis

	Hipótesis nula	Test	Sig.	Decisión
1	Las medianas de TC3I son las mismas entre las categorías de Capacitación en el área de educación..	Prueba de medianas de muestras independientes	,005	Rechazar la hipótesis nula.
2	La distribución de TC3I es la misma entre las categorías de Capacitación en el área de educación..	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	,001	Rechazar la hipótesis nula.
3	Las medianas de TC6I son las mismas entre las categorías de Capacitación en el área de educación..	Prueba de medianas de muestras independientes	,016	Rechazar la hipótesis nula.
4	La distribución de TC6I es la misma entre las categorías de Capacitación en el área de educación..	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	,003	Rechazar la hipótesis nula.

Se muestran las significancias asintóticas. El nivel de significancia es ,05.

Comparaciones por parejas de Capacitación en el área de educación.

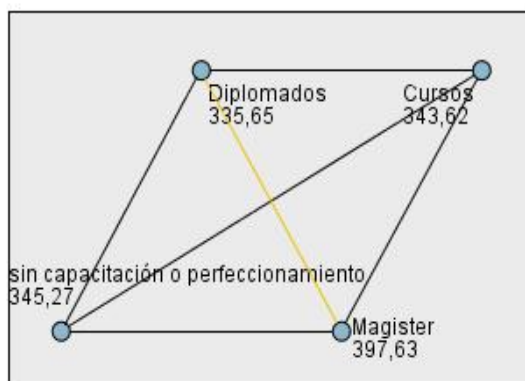


Cada nodo muestra el rango de media de muestras de Capacitación en el área de educación..

Muestra1-Muestra2	Prueba estadística	Error típico	Desv. Prueba estadística	Sig.	Sig. ady.
sin capacitación o perfeccionamiento-Cursos	1,165	34,739	,034	,973	1,000
sin capacitación o perfeccionamiento-Diplomados	10,533	30,475	,346	,730	1,000
sin capacitación o perfeccionamiento-Magister	73,030	31,335	2,331	,020	,119
Cursos-Diplomados	-9,368	22,829	-,410	,682	1,000
Cursos-Magister	-71,865	23,965	-2,999	,003	,016
Diplomados-Magister	-62,496	17,213	-3,631	,000	,002

Cada fila prueba la hipótesis nula que las distribuciones de la Muestra 1 y la Muestra 2 son las mismas.
Se muestran las significancias asintóticas (pruebas de 2 caras). El nivel de significancia es ,05.

Comparaciones por parejas de Capacitación en el área de educación.



Cada nodo muestra el rango de media de muestras de Capacitación en el área de educación..

Muestra1-Muestra2	Prueba estadística	Error típico	Desv. Prueba estadística	Sig.	Sig. ady.
Diplomados-Cursos	7,973	22,993	,347	,729	1,000
Diplomados-sin capacitación o perfeccionamiento	-9,624	30,695	-,314	,754	1,000
Diplomados-Magister	-61,979	17,337	-3,575	,000	,002
Cursos-sin capacitación o perfeccionamiento	-1,651	34,989	-,047	,962	1,000
Cursos-Magister	-54,007	24,137	-2,237	,025	,152
sin capacitación o perfeccionamiento-Magister	52,356	31,561	1,659	,097	,583

Cada fila prueba la hipótesis nula que las distribuciones de la Muestra 1 y la Muestra 2 son las mismas.

Se muestran las significancias asintóticas (pruebas de 2 caras). El nivel de significancia es ,05.

Resumen de prueba de hipótesis

	Hipótesis nula	Test	Sig.	Decisión
1	Las medianas de TC1D son las mismas entre las categorías de Capacitación en el área de educación..	Prueba de medianas de muestras independientes	,001	Rechazar la hipótesis nula.
2	La distribución de TC1D es la misma entre las categorías de Capacitación en el área de educación..	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	,000	Rechazar la hipótesis nula.
3	Las medianas de TC2D son las mismas entre las categorías de Capacitación en el área de educación..	Prueba de medianas de muestras independientes	,000	Rechazar la hipótesis nula.
4	La distribución de TC2D es la misma entre las categorías de Capacitación en el área de educación..	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	,000	Rechazar la hipótesis nula.
5	Las medianas de TC3D son las mismas entre las categorías de Capacitación en el área de educación..	Prueba de medianas de muestras independientes	,000	Rechazar la hipótesis nula.
6	La distribución de TC3D es la misma entre las categorías de Capacitación en el área de educación..	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	,000	Rechazar la hipótesis nula.
7	Las medianas de TC4D son las mismas entre las categorías de Capacitación en el área de educación..	Prueba de medianas de muestras independientes	,032	Rechazar la hipótesis nula.
8	La distribución de TC4D es la misma entre las categorías de Capacitación en el área de educación..	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	,014	Rechazar la hipótesis nula.
9	Las medianas de TC6D son las mismas entre las categorías de Capacitación en el área de educación..	Prueba de medianas de muestras independientes	,000	Rechazar la hipótesis nula.
10	La distribución de TC6D es la misma entre las categorías de Capacitación en el área de educación..	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	,000	Rechazar la hipótesis nula.
11	Las medianas de TC7D son las mismas entre las categorías de Capacitación en el área de educación..	Prueba de medianas de muestras independientes	,122	Retener la hipótesis nula.
12	La distribución de TC7D es la misma entre las categorías de Capacitación en el área de educación..	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	,023	Rechazar la hipótesis nula.
13	Las medianas de TC8D son las mismas entre las categorías de Capacitación en el área de educación..	Prueba de medianas de muestras independientes	,001	Rechazar la hipótesis nula.
14	La distribución de TC8D es la misma entre las categorías de Capacitación en el área de educación..	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	,004	Rechazar la hipótesis nula.
15	Las medianas de TC9D son las mismas entre las categorías de Capacitación en el área de educación..	Prueba de medianas de muestras independientes	,046	Rechazar la hipótesis nula.
16	La distribución de TC9D es la misma entre las categorías de Capacitación en el área de educación..	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	,012	Rechazar la hipótesis nula.

Se muestran las significancias asintóticas. El nivel de significancia es ,05.

Comparaciones por parejas de Capacitación en el área de educación.



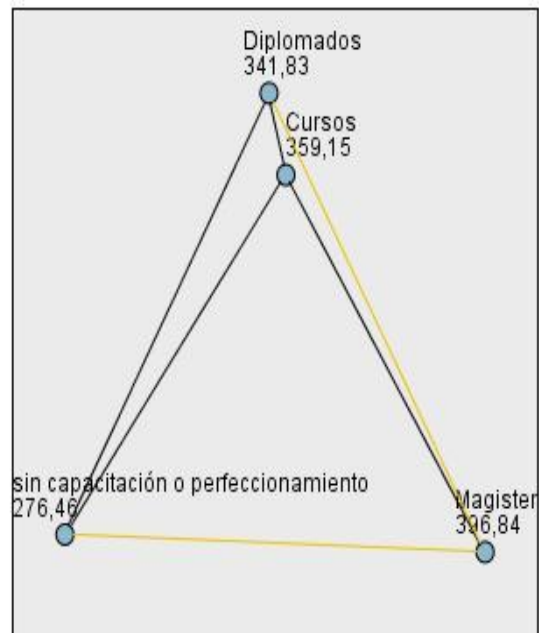
Cada nodo muestra el rango de media de muestras de Capacitación en el área de educación..

Muestra1-Muestra2	Prueba estadística	Error típico	Desv. Prueba estadística	Sig.	Sig. ady.
sin capacitación o perfeccionamiento-Diplomados	74,830	31,158	2,402	,016	,098
sin capacitación o perfeccionamiento-Cursos	112,880	35,517	3,178	,001	,009
sin capacitación o perfeccionamiento-Magister	147,274	32,037	4,597	,000	,000
Diplomados-Cursos	38,050	23,340	1,630	,103	,618
Diplomados-Magister	-72,443	17,598	-4,117	,000	,000
Cursos-Magister	-34,393	24,501	-1,404	,160	,962

Cada fila prueba la hipótesis nula que las distribuciones de la Muestra 1 y la Muestra 2 son las mismas.

Se muestran las significancias asintóticas (pruebas de 2 caras). El nivel de significancia es ,05.

Comparaciones por parejas de Capacitación en el área de educación.



Cada nodo muestra el rango de media de muestras de Capacitación en el área de educación..

Muestra1-Muestra2	Prueba estadística	Error típico	Desv. Prueba estadística	Sig.	Sig. ady.
sin capacitación o perfeccionamiento-Diplomados	65,374	31,212	2,095	,036	,217
sin capacitación o perfeccionamiento-Cursos	82,689	35,578	2,324	,020	,121
sin capacitación o perfeccionamiento-Magister	120,375	32,092	3,751	,000	,001
Diplomados-Cursos	17,314	23,380	,741	,459	1,000
Diplomados-Magister	-55,001	17,629	-3,120	,002	,011
Cursos-Magister	-37,687	24,544	-1,536	,125	,748

Cada fila prueba la hipótesis nula que las distribuciones de la Muestra 1 y la Muestra 2 son las mismas.

Se muestran las significancias asintóticas (pruebas de 2 caras). El nivel de significancia es ,05.

Comparaciones por parejas de Capacitación en el área de educación.



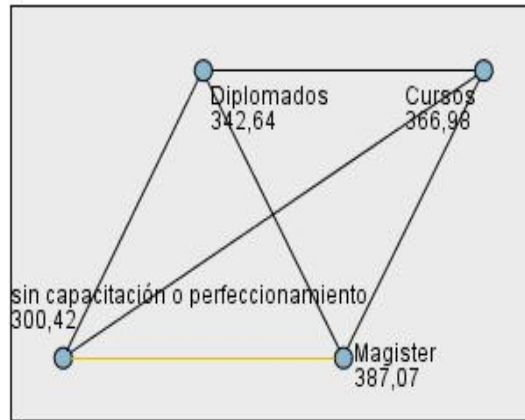
Cada nodo muestra el rango de media de muestras de Capacitación en el área de educación..

Muestra1-Muestra2	Prueba estadística	Error típico	Desv. Prueba estadística	Sig.	Sig. ady.
sin capacitación o perfeccionamiento-Cursos	72,299	35,546	2,034	,042	,252
sin capacitación o perfeccionamiento-Diplomados	80,951	31,184	2,596	,009	,057
sin capacitación o perfeccionamiento-Magister	151,027	32,064	4,710	,000	,000
Cursos-Diplomados	-8,652	23,360	-,370	,711	1,000
Cursos-Magister	-78,727	24,522	-3,210	,001	,008
Diplomados-Magister	-70,075	17,613	-3,979	,000	,000

Cada fila prueba la hipótesis nula que las distribuciones de la Muestra 1 y la Muestra 2 son las mismas.

Se muestran las significancias asintóticas (pruebas de 2 caras). El nivel de significancia es ,05.

Comparaciones por parejas de Capacitación en el área de educación.



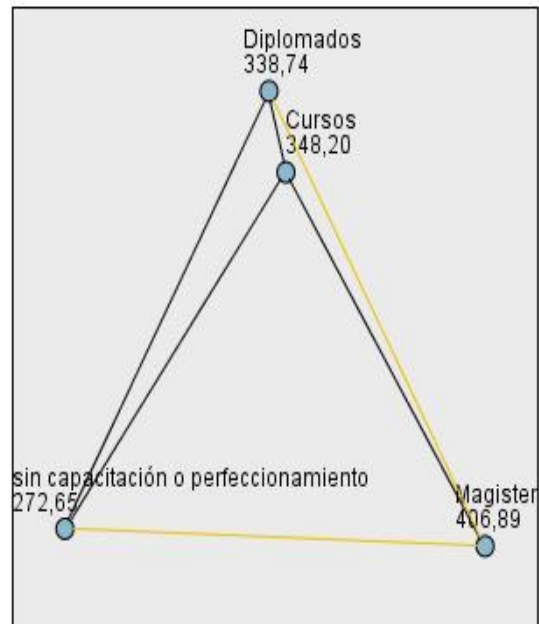
Cada nodo muestra el rango de media de muestras de Capacitación en el área de educación..

Muestra1-Muestra2	Prueba estadística	Error típico	Desv. Prueba estadística	Sig.	Sig. ady.
sin capacitación o perfeccionamiento-Diplomados	42,217	31,234	1,352	,176	1,000
sin capacitación o perfeccionamiento-Cursos	66,555	35,603	1,869	,062	,369
sin capacitación o perfeccionamiento-Magister	86,654	32,115	2,698	,007	,042
Diplomados-Cursos	24,338	23,397	1,040	,298	1,000
Diplomados-Magister	-44,437	17,641	-2,519	,012	,071
Cursos-Magister	-20,098	24,561	-,818	,413	1,000

Cada fila prueba la hipótesis nula que las distribuciones de la Muestra 1 y la Muestra 2 son las mismas.

Se muestran las significancias asintóticas (pruebas de 2 caras). El nivel de significancia es ,05.

Comparaciones por parejas de Capacitación en el área de educación.



Cada nodo muestra el rango de media de muestras de Capacitación en el área de educación..

Muestra1-Muestra2	Prueba estadística	Error típico	Desv. Prueba estadística	Sig.	Sig. ady.
sin capacitación o perfeccionamiento-Diplomados	66,092	31,169	2,120	,034	,204
sin capacitación o perfeccionamiento-Cursos	75,553	35,530	2,126	,033	,201
sin capacitación o perfeccionamiento-Magister	134,240	32,049	4,189	,000	,000
Diplomados-Cursos	9,461	23,349	,405	,685	1,000
Diplomados-Magister	-68,147	17,605	-3,871	,000	,001
Cursos-Magister	-58,687	24,511	-2,394	,017	,100

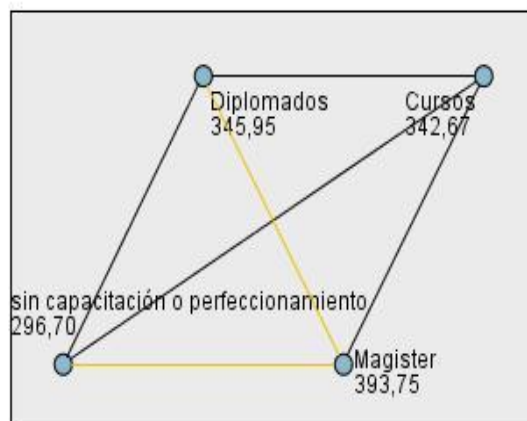
Cada fila prueba la hipótesis nula que las distribuciones de la Muestra 1 y la Muestra 2 son las mismas.

Se muestran las significancias asintóticas (pruebas de 2 caras). El nivel de significancia es ,05.

Comparaciones por parejas de Capacitación en el área de educación.



Comparaciones por parejas de Capacitación en el área de educación.



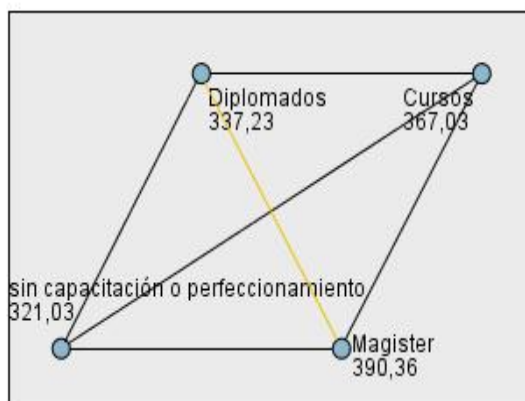
Cada nodo muestra el rango de media de muestras de Capacitación en el área de educación..

Muestra1-Muestra2	Prueba estadística	Error típico	Desv. Prueba estadística	Sig.	Sig. ady.
sin capacitación o perfeccionamiento-Cursos	45,968	35,501	1,295	,195	1,000
sin capacitación o perfeccionamiento-Diplomados	49,249	31,144	1,581	,114	,683
sin capacitación o perfeccionamiento-Magister	97,047	32,023	3,031	,002	,015
Cursos-Diplomados	-3,280	23,330	-,141	,888	1,000
Cursos-Magister	-51,078	24,491	-2,086	,037	,222
Diplomados-Magister	-47,798	17,590	-2,717	,007	,039

Cada fila prueba la hipótesis nula que las distribuciones de la Muestra 1 y la Muestra 2 son las mismas.

Se muestran las significancias asintóticas (pruebas de 2 caras). El nivel de significancia es ,05.

Comparaciones por parejas de Capacitación en el área de educación.



Cada nodo muestra el rango de media de muestras de Capacitación en el área de educación..

Muestra1-Muestra2	Prueba estadística	Error típico	Desv. Prueba estadística	Sig.	Sig. ady.
sin capacitación o perfeccionamiento-Diplomados	16,200	31,039	,522	,602	1,000
sin capacitación o perfeccionamiento-Cursos	46,000	35,381	1,300	,194	1,000
sin capacitación o perfeccionamiento-Magister	69,329	31,915	2,172	,030	,179
Diplomados-Cursos	29,799	23,251	1,282	,200	1,000
Diplomados-Magister	-53,129	17,531	-3,031	,002	,015
Cursos-Magister	-23,330	24,408	-,956	,339	1,000

Cada fila prueba la hipótesis nula que las distribuciones de la Muestra 1 y la Muestra 2 son las mismas.

Se muestran las significancias asintóticas (pruebas de 2 caras). El nivel de significancia es ,05.